

MASTER'S THESIS

Passende Motivatie bij Passend Onderwijs Een onderzoek naar motivatie voor professionalisering en scholing in passend onderwijs.

Mook, Roland

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Passende Motivatie bij Passend Onderwijs

Een onderzoek naar motivatie voor professionalisering en scholing in passend onderwijs.

Appropriate Motivation for Inclusive Education

A study of the motivation for the development and training for inclusive education.

Roland Mook

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 10-1-2020

Begeleiding: Dr. S. Verjans

Samenvatting

Om het onderwijs in Nederland voor iedereen toegankelijk te maken is er per 1 augustus 2014 een zorgplicht voor alle leerplichtige leerlingen. Dit betekent dat scholen passend onderwijs moeten bieden aan een grote diversiteit van kinderen. De scholen zitten nu midden in het bieden van passend onderwijs, toch zijn er zorgen over de werking en uitvoering hiervan. Duidelijk is in ieder geval dat de leerkrachten op de werkvloer het lastig hebben met de verschillende problematieken en aanpakken van leerlingen in ook nog te volle klassen.

Leerkrachten geven aan te weinig kennis te hebben van gedrags- en leerproblemen om alle leerlingen goed onderwijs te kunnen bieden. Wat we nog niet weten is of er voldoende motivatie is bij leerkrachten om geschoold te worden in de ontbrekende kennis, en of er een kloof is tussen verwachte en werkelijke scholing van leerkrachten. Dit wordt onderzocht door middel van het afnemen van een Survey die gericht is op de kennis, scholing en motivatie van de leerkrachten. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de kennis van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen, in hoeverre leerkrachten gemotiveerd zijn om zich te laten scholen en wat hierbij de rol van de leidinggevende is.

Uit dit verkennend correlationeel onderzoek met 102 respondenten blijkt dat leerkrachten in sterke mate gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen. Deze motivatie komt vooral vanuit geïdentificeerde motivatie waarbij leerkrachten aangeven dat zij het belangrijk en zinvol vinden om zich te professionaliseren, ook komt er uit het onderzoek dat leerkrachten intrinsiek gemotiveerd zijn om dit te doen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten te weinig kennis hebben van de verschillende gedrags- en leerproblemen. De leerkrachten geven aan dat zij meer geschoold willen worden in gedrags- en leerproblemen. Daarnaast is de werkelijke scholing en begeleiding laag, er is dus een verschil tussen de gewenste en de werkelijke scholing. De invloed van de leidinggevende op kennis, motivatie en gewenste scholing is beperkt in dit onderzoek, er is enkel een verband gevonden tussen de rol van de leidinggevende en de werkelijke scholing.

Summary

On August 1st 2014, the Dutch government passed legislation that requires schools a duty of care to allow all pupils equal educational opportunities. This means that schools must offer suitable education to a great diversity of children. Schools are currently in the process of providing appropriate (inclusive) education, yet there are concerns about the operation and implementation of the system of inclusive education. In any case, it is clear that teachers in schools have various difficulties and problems offering students the right education, especially in a context where classes are already (over)crowded.

Teachers indicate that they know too little about behavioural and learning problems in order to offer all pupils appropriate education. What we don't know yet is whether teachers have sufficient motivation to be trained in the missing knowledge, and whether there is a gap between expected and actual training of teachers. This will be investigated with a survey intended to measure teachers' knowledge, education and motivation. The purpose of this study is to understand (a) to what extent teachers are trained in behavioural and learning problems, (b) if they are motivated to be trained and (c) what the influence of their supervisor is with regards to training.

This exploratory correlational research with 102 respondents shows that teachers are highly motivated to be trained in behavioural and learning problems. While this motivation stems mainly from identified motivation in which teachers indicate they think it is important and meaningful to professionalize, the research shows that intrinsic motivation also plays a role. The results show teachers' lack of knowledge about behavioural and learning problems. Teachers say they like to be trained more extensively with regard to behavioural and learning problems. In addition, the actual training and guidance is low, so there is a difference between desired and the actual training. The supervisors' impact on knowledge, motivation and desired training is very low in this study, the only significant influence found is the correlation between the role of the supervisor and the actual training.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	pag. 5
2. Theoretisch kader	pag. 6
2.1 Tekortkoming in kennis over gedrags- en leerproblemen	pag. 6
2.2 Tekortkoming in scholing	pag. 8
2.3 Rol schoolleiders bij professionalisering	pag. 10
2.4 Rol schoolleiders bij het inzetten van expertise van passend onderwijs.	pag. 12
2.5 Motivatie voor scholing	pag. 13
 3. Vraagstelling, hypothesen en significantie	pag. 16
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	pag. 16
3.2 Hypothesen	pag. 16
 4. Methode	pag. 17
4.1 Onderzoeksgroep	pag. 17
4.2 Materialen	pag. 17
4.3 Procedure	pag. 18
4.4 Analyse	pag. 19
 5. Resultaten	pag. 21
5.1 Schaalconstructie van het instrument	pag. 21
5.2 Analyse van de onderzoeksgroep	pag. 24
5.3 Ervaren leerkrachten in het primair onderwijs dat zij voldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen?	pag. 24
5.3.1 Mate van scholing over gedrags- en leerproblemen	pag. 24
5.3.2 Kennis van gedrags- en leerproblemen	pag. 25
5.3.3 Voldoen van kennis over gedrags- en leerproblemen	pag. 25
5.4 Is er een verschil tussen de gewenste en werkelijke scholing van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen?	pag. 26
5.4.1 Analyse van gewenste scholing	pag. 26
5.4.2 Analyse van huidige kennis en gewenste scholing	pag. 27
5.4.3 Werkelijke scholing rondom passend onderwijs	pag. 28
5.4.4 De invloed van de werkelijke scholing op de huidige kennis over gedrags- en leerproblemen	pag. 29

5.4.5	Gewenste scholing en werkelijke scholing omtrent gedrags- en leerproblemen.	pag. 30
5.4.6	Gewenste scholing en werkelijke begeleiding om passend onderwijs te bieden.	pag. 31
5.5	Wat is de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom gedrags- en leerproblemen?	pag. 32
5.5.1	De rol van de schoolleiding bij de werkelijke scholing rondom passend onderwijs.	pag. 34
5.5.2	De rol van de schoolleiding bij de werkelijke begeleiding bij passend onderwijs.	pag. 34
5.6	In hoeverre zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren in gedrags- en	pag. 35
5.6.1	Redenen om aan professionalisering te doen	pag. 35
5.6.2	Rol schoolleiding bij motivatie om te professionaliseren	pag. 36
6.	Conclusie en discussie	pag. 36
6.1	Conclusies naar aanleiding van dit onderzoek	pag. 37
6.2	Discussie met betrekking tot het onderzoek	pag. 39
6.3	Aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek	pag. 39
6.4	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	pag. 40
7.	Referenties	pag. 41

1. Inleiding

Op 9 oktober 2012 heeft de eerste kamer de wetsvoorstellen passend onderwijs en kwaliteit in het speciaal onderwijs aangenomen. Dit betekent dat alle schoolbesturen per 1 augustus 2014 een gezamenlijke zorgplicht hebben om alle leerlingen een zo goed mogelijke onderwijsplek aan te bieden, het onderwijs zorgt daarbij voor flexibiliteit en maatwerk (Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap, 2012). In september 2017 heeft de dienst uitvoering onderwijs (DUO) een onderzoek gedaan naar de ervaringen met passend onderwijs, ditmaal specifiek gericht op leerkrachten in het primair onderwijs. Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerkrachten overwegend positief zijn over “het idee”, maar negatief zijn over “de uitvoering” van passend onderwijs (Van Grinsven, van der Woud, & Hootsen, 2017).

Als één van de redenen waardoor de uitvoering tekortschiet wordt het gebrek aan kennis over de specifieke hulpbehoeften genoemd. Leerkrachten geven aan dat zij te weinig kennis hebben van bijvoorbeeld verstandelijke beperkingen en zeer moeilijk lerende leerlingen die passen bij cluster 3 onderwijs (Van Grinsven et al., 2017). Over leerlingen met gedragsstoornissen, ontwikkelingsstoornissen en psychiatrische problemen, passend bij cluster 4 onderwijs, geven leerkrachten aan dat zij te weinig kennis hebben van de problematiek om deze leerlingen goed te kunnen begeleiden (Van Grinsven et al., 2017). Omdat het gebrek aan kennis een van de redenen is waardoor niet alle leerlingen een passend aanbod krijgen lijkt de oplossing simpel: leerkrachten moeten meer scholing krijgen om de leerlingen op de juiste wijze te kunnen begeleiden binnen het regulier onderwijs. Volgens de 1.003 respondenten via de online vragenlijst van DUO is de scholing tot dusverre niet voldoende gebleken (Van Grinsven et al., 2017).

Leerkrachten geven aan dat zij te weinig kennis hebben van gedrags- en leerproblemen, wat tot nu toe nog niet is onderzocht is of leerkrachten gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in deze onderwerpen. Dit exploratieve onderzoek vormt een eerste aanzet om de motivatie voor scholing van leerkrachten in kaart te brengen, gericht op gedrags- en leerproblemen passend bij cluster 3 en cluster 4 onderwijs. De probleemstelling is als volgt: Passend onderwijs werkt nog niet, één van de oorzaken is dat leerkrachten te weinig kennis hebben over gedrags- en leerproblemen. Leerkrachten zijn wel gemotiveerd om zich te professionaliseren, maar er is een verschil tussen gewenste en werkelijke scholing. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of leerkrachten gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in kennis over gedrags- en leerproblemen, deze kennis zorgt er voor dat leerkrachten beter passend onderwijs kunnen bieden. Om dit goed te kunnen onderzoeken is er eerst een theoretisch kader geschreven, gevolgd door de centrale vraag en de vier deelvragen. Daarna zijn de resultaten uit het onderzoek vermeld, gevolgd door conclusies en de discussie.

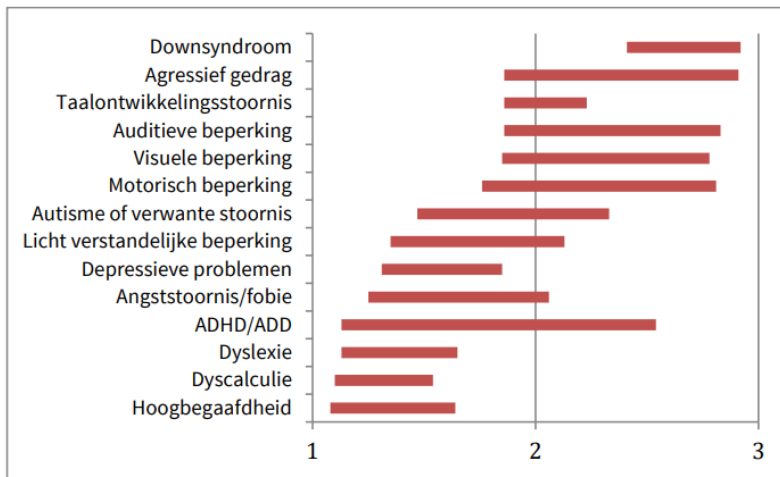
2. Theoretisch kader

Een leraar is een centrale factor om de kwaliteit van het onderwijs hoog te houden, in de meeste beleidsplannen staat scholing daarom hoog op de agenda. Dat is niet verrassend; goed onderwijs valt of staat tenslotte met de kwaliteit van docenten (Brouwer, Geene, de Vries, Filemon & Kneyber, 2016). Op 1 augustus 2014 is de wet passend onderwijs ingevoerd op alle scholen in het primair onderwijs. Passend onderwijs is een benaming voor de manier waarop leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben wordt georganiseerd. Door passend onderwijs kunnen meer kinderen, eventueel met extra begeleiding, in het reguliere onderwijs blijven (Van Grinsven et al., 2017).

2.1 Tekortkoming in kennis over gedrags- en leerproblemen.

Passend onderwijs vraagt een leerkracht een combinatie te bieden van het juiste aanbod en goed klassenmanagement. Omgaan met verschillen betekent goed kunnen differentiëren in onderwijsaanbod en ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hierbij is het van belang dat leerkrachten over voldoende kennis beschikken, behalve didactische en inhoudelijke kennis moeten leerkrachten voldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix en Mol Lous, 2015). Shade en Steward (2001) concluderen uit verschillende studies dat inclusief onderwijs twee overkoepelende problemen heeft: gedragsproblemen en educatieve problemen, leerkrachten hebben meer scholing nodig over kennis en competenties voor inclusief onderwijs. Het ontbreken van kennis om leerlingen met gedrags- en leerproblemen is een veelgenoemde reden waardoor passend onderwijs nog niet succesvol is. Volgens Loucks-Horsly en Roody (zoals geciteerd in Shade en Steward, 2001) kunnen leerkrachten zich uitgedaagd, hoopvol en gretig voelen omtrent de mogelijkheden van passend onderwijs, daarentegen kunnen ze zich ook gefrustreerd, angstig, bezwaard en inadequaar voelen door het gebrek aan kennis om kinderen met ontwikkelingsproblemen te helpen.

Dit onderzoek richt zich op de meest voorkomende gedrags- en leerproblemen in het passend onderwijs. Figuur 1 laat zien in hoeverre ib'ers op reguliere basisscholen aangeven dat zij ondersteuningsmogelijkheden hebben voor leerlingen met een bepaalde problematiek, 1 staat hierbij voor "basisondersteuning", 2 staat voor "extra ondersteuning" en 3 staat voor "niet mogelijk".



Figuur 1. Ondersteuningsmogelijkheden op school; bereik op basis van vignetgemiddelden per type problematiek. Overgenomen uit “*Passend onderwijs in de klas*” door Smeets, E., Ledoux, G., van Loon-Dikkers, L., Bollen, I., Eimers, A., Joosten, M. & Welles, H. (2019). Publicatienummer 56, pagina 62. Copyright 2019, KBA Nijmegen.

Hoewel de meeste onderzoeken zich richten op kennis over gedragsproblemen of leerproblemen in het algemeen, zijn er enkele onderzoeken die zich hebben gericht op kennis over specifieke gedrags- en leerproblemen. Onderzoek naar bijvoorbeeld dyslexie laat zien dat leerkrachten moeite hebben met het aanwijzen van de belangrijkste kenmerken van dyslexie. Ook het vaststellen van dyslexie bij leerlingen en het omschrijven van de symptomen van dyslexie zorgt voor problemen (Nascimento, Rosal en Queiroga, 2018). Er zijn ook zorgen over de kennis over leerlingen met autisme. Young, McNamara en Coughlan (2014) hebben onderzoek gedaan naar de kennis van leraren over het autisme spectrum. Geconcludeerd wordt dat het kennisniveau niet optimaal is, 50% van de respondenten heeft wel een leerling met autisme les gegeven, echter zonder een specifieke training te hebben gevolgd.

Hoewel de kenmerken van ADHD door de meeste leerkrachten wel worden herkend, zijn er wel zorgen over het omgaan met leerlingen met ADHD. Ook het doorverwijzen en behandelen van deze leerlingen is onvoldoende (Perold, Louw en Kleynhans, 2010). Leerkrachten geven in het onderzoek aan dat zij weinig tot geen training hebben gehad omtrent ADHD. Een tekort aan kennis over de symptomen en behandeling van ADHD kan zelfs als gevolg hebben dat leerkrachten een leerling met ADHD minder aandacht en steun geven (Mulholland, Cumming en Jung, 2015).

Een algemeen onderzoek naar specifieke leerproblemen van Thomas en Uthaman (2019) laat zien dat 63% van de participanten (n=180) een gemiddeld kennisniveau heeft van leerproblemen, 20% scoorde een laag kennisniveau en 17% scoorde een hoog kennisniveau. Zij concluderen dat er onvoldoende kennis is over de leerproblemen maar dat leerkrachten wel positief zijn over het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met leerproblemen (Thomas & Uthaman, 2019). Van Grinsen et al. (2017) stelden in hun onderzoek de vraag: “ik heb te weinig kennis om leerlingen die extra

ondersteuning nodig hebben, goed te helpen”. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat 9% van de leerkrachten het daar helemaal mee oneens is. 34% is het oneens, 22% antwoordt neutraal, 27% is het er mee eens en 7% is het er helemaal mee eens (n=1003).

Almog en Shechtman (2007) hebben onderzoek gedaan naar leerkrachten en de manier waarop zij omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Hoewel Almog en Shechtman uit hun literatuurstudie hadden verwacht dat leerkrachten aan zouden geven dat zij te weinig kennis en ervaring hadden met gedragsproblemen kwam dat niet uit de interviews met de leerkrachten. Leerkrachten gaven aan dat zij voldoende kennis hebben omtrent interventies, maar dat zij deze kennis niet in de klas gebruiken. Als verklaring geven Almog en Shechtman (2007) dat leerkrachten wellicht onbewust reageren op gedragsproblemen zonder dat zij dit relateren aan eerder opgedane kennis, een andere verklaring is dat het lastig is om individuen met gedragsproblemen in volle klassen een individuele aanpak te bieden.

In gesprek met leerkrachten concluderen Smeets et al. (2015) dat kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vooral zijn vergroot door studiedagen, zelfstudie, een cursus op school of individuele deelname aan een externe cursus. Het probleem van de tekortkoming van kennis over gedrags- en leerproblemen kan dus worden opgelost door het bieden van extra scholing. Smeets en Rispens (2008) sturen aan op kwaliteitsverbetering in het onderwijs wat betreft zorgleerlingen. Dat moet volgens hen gebeuren door competentieverhoging van de leraren via permanente (verplichte) scholing (Smeets & Rispens, 2008).

2.2 *Tekortkoming in scholing*

Het opnemen van leerlingen met speciale (leer)behoeften in het regulier basisonderwijs is al langer onderdeel van onderzoek, zo schreef Rose (2001) al dat leerkrachten specifiek geschoold moeten worden om leerlingen met speciale behoeften goed te kunnen ondersteunen. Volgens Rose (2001) is er een training nodig voor speciale gedrags- en leerproblemen zodat leerkrachten kunnen omgaan met deze verschillen. Garner (in Rose, 2001) was ook bezorgd over het falen van inclusief onderwijs, volgens hem waren er significante veranderingen nodig in de lerarenopleiding om inclusief onderwijs te laten slagen. Het belang van het opleiden van leerkrachten zodat ze kunnen omgaan met verschillende leerlingen wordt ook benadrukt door Forlin, Loreman, Sharma en Earle (2009). Door aspirant leerkrachten in hun opleiding al voor te bereiden op passend onderwijs wordt er een positievere attitude ontwikkeld richting het passend onderwijs en de leerlingen, hierdoor zouden leerkrachten in opleiding minder zorgen hebben over het omgaan met verschillende leerlingen omdat zij meer begrip hebben voor ontwikkelingsproblemen en vertrouwen hebben in de omgang met leerlingen met speciale behoeften (Forlin et al., 2009). Ook Reynolds en Birch (zoals geciteerd in

Shade en Steward, 2001) stellen dat leerkrachten een cursus of training moeten krijgen voordat leerlingen met gedrags- of leer bij een leerkracht in de klas komen. Het is volgens hen van groot belang dat leerkrachten een positieve attitude hebben bij het volgen van een cursus of training.

Porter (2008) zegt dat het implementeren van passend onderwijs minimaal drie tot vijf jaar in beslag zal nemen, voorwaarde daarbij is dat er geïnvesteerd moet worden in de training en begeleiding van leerkrachten. In Nederland worden verschillende initiatieven genomen om de professionaliteit van leraren te versterken. Deze maatregelen richten zich echter vooral op het verhogen van de status en respect van het beroep, er wordt minder geïnvesteerd in de beroepshouding en het handelen van de individuele leraar (Onderwijsraad, 2013). De raad concludeert dat er te weinig expliciete aandacht is voor de persoonlijke professionaliteit van leraren. Daarnaast blijkt uit hun onderzoek dat leraren meer scholing zouden willen volgen dan er daadwerkelijk wordt aangeboden. Brouwer et al. (2016) concluderen dat slechts 32% van de respondenten aangeeft dat scholing gebeurt naar aanleiding van actuele ontwikkelingen in het onderwijs.

Over individueel gevolgde professionaliseringstrajecten zijn de leerkrachten volgens Brouwer et al. (2016) wel tevreden. De motivatie om te leren is groot onder leraren, zij willen zich vakinhoudelijk, didactisch en persoonlijk ontwikkelen. Deze trajecten zijn vaak in gang gezet op basis van persoonlijk budget of een lerarenbeurs. Een lerarenbeurs is een regeling van de overheid waarbij leerkrachten subsidie ontvangen om het professionele niveau te verhogen door het verbreden van vakkennis of specialisatie. Over teamscholing is meer ontevredenheid; “er moet meer aan collectieve professionaliseringsactiviteiten wordt gedaan” (Diepstraten en Evers, 2012). Zij zien obstakels in het niveau van scholing; “leraren ervaren vooral de verplichte teamscholing als nutteloos, door verplichte scholing hebben leraren in hun beleving maar weinig tijd voor zelf gewenste professionele ontwikkeling” (Diepstraten & Evers, 2012). Ferguson (2008) sluit daarbij aan door te zeggen dat leerkrachten tijdens teambijeenkomsten routinematig werken aan het beheer van administratieve taken en logistieke zaken binnen de school. Het komt zelden voor dat leerkrachten samenwerken met betrekking tot het ontwerpen van onderwijs en het beoordelen van het leerproces. Volgens Ferguson (2008) komt dit doordat diversiteit van leerlingen zorgt voor de noodzaak om de administratieve en logistieke taken voorrang te geven.

Uit een onderzoek onder Finse leerkrachten blijkt dat er een groot verschil is tussen de percepties van leerkrachten in het speciaal onderwijs en leerkrachten in het regulier onderwijs. De specifieke kennis van leraren in het speciaal onderwijs leidt mogelijk tot meer zelfverzekerdheid en enthousiasme om leerlingen met specifieke behoeften te helpen, deze kennis zou gedeeld kunnen worden met bijvoorbeeld leerkrachten in opleiding (Paju, Rätty, Pirttimaa en Kontu, 2016). Uit Canadees onderzoek komt een heel ander beeld naar voren, zij concluderen dat tweederde van de

leerkrachten die gespecialiseerd of geschoold zijn in speciaal onderwijs aangeven dat inclusief onderwijs geen effectief middel is om alle leerlingen goed onderwijs te kunnen bieden (Woodcock en Hardy, 2017).

2.3 *Rol schoolleiders bij professionalisering.*

Uit recent onderzoek (Hulsbos, Langevelde & Evers, 2016a) blijkt dat schoolleiders de leerkrachten kunnen ondersteunen in het kiezen van scholing om beter passend onderwijs te kunnen geven. De schoolleider maakt geen inhoudelijke keuze over de scholing, leerkrachten kunnen zelf inhoudelijke keuzes maken rondom scholing en professionalisering. Enkel formele opleidingen zijn volgens Hulsbos en collega's (2016a) onvoldoende, de school moet een uitnodigende leeromgeving bieden om opgedane kennis en expertise direct in te kunnen zetten. "Een schoolleider speelt daarin een centrale rol, door leraren in positie te brengen, ze uit te nodigen om hun kennis te delen en te helpen tot gezamenlijke doelen te komen" (Hulsbos, 2016a). Het in positie brengen van docenten kan door het opleiden van expertleraren, zij hebben extra scholing gehad rondom bepaalde thema's, deze expertleraren kunnen door leidinggevendenden of collega's worden geraadpleegd voor het delen van hun expertise. Echter blijkt uit het onderzoek dat de expertleraren niet of nauwelijks worden ingeschakeld, er wordt weinig gebruik gemaakt van de aanwezige expertise (Hulsbos et al., 2016a). Ditzelfde geldt voor de collega's, expertleerkrachten worden niet of nauwelijks door collega's aangesproken om hun expertise te delen (Hulsbos et al., 2016a). In hetzelfde artikel concluderen Hulsbos et al. dat dit gebrek aan leiderschap de expertleraren belemmert in het verder ontwikkelen van hun bekwaamheden.

De doeltreffendheid van veranderingen waarbij iedereen gelijke onderwijskansen heeft is voor een groot deel afhankelijk van het vermogen van een schoolleider om zijn leerkrachten te motiveren (Ingram, 1997). Uit de praktijk blijkt dat transformationeel leiderschap (gericht op het proces) effectiever is dan transactioneel leiderschap (gericht op het resultaat). Waar een transactionele leidinggevende kijkt naar controle, uitvoer en beleid, kijkt een transformationele leidinggevende meer naar de ontwikkeling, gedeelde normen en waarden, overtuigingen en gemeenschappelijke doelen. Bij transformationeel leiderschap nemen leerkrachten meer eigen verantwoordelijkheid om de gedeelde visies en doelstellingen te behalen, transformationeel leiderschap is effectiever in het verwezenlijken van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen in het passend onderwijs (Ingram, 1997).

Het bieden van passend onderwijs vraagt een grote verandering van teams in het regulier onderwijs, het succesvol implementeren van passend onderwijs kan dan ook betekenen dat de cultuur op een school verandert (Ingram, 1997). Een betrokken schoolleider heeft een positief effect op de deelname aan een leeractiviteit, hij draagt bij aan het verbeteren van het onderwijs op zowel individueel als groepsniveau. Een schoolleider speelt een belangrijke rol in professionalisering door

het voeren van ontwikkelgesprekken over scholing en door de scholing te stimuleren en faciliteren (Vrieling & van der Boom, 2014). Zij komen met enkele aanbevelingen voor schoolleiders om professionalisering te verbeteren:

- Stimuleer deelname aan leeractiviteiten;
- Zorg voor meer aandacht voor ICT, vakinhoudelijke en didactische onderwerpen;
- Stimuleer gezamenlijke leeractiviteiten;
- Faciliteer gezamenlijke leeractiviteiten;
- Stimuleer een open leercultuur.

Het verloop van professionalisering gaat vaak in overleg met de schoolleiding, hoe het proces naar professionalisering precies verloopt is vaak onduidelijk (Vermeulen, Klaijzen & Martens, 2011). De afspraken over scholing worden gemaakt zodat scholen zich niet zomaar lukraak gaan ontwikkelen omdat het verplicht is, economische en culturele aspecten spelen ook een rol naast de persoonlijke ambities en regelgeving. Hierover zijn ook afspraken gemaakt in de cao: in de huidige cao (PO-Raad, 2018) staat aangegeven dat de werkgever en de werknemer afspraken maken over professionalisering van de werknemer. In de cao staat het volgende over professionalisering:

- De werkgever stelt voor individuele professionele ontwikkeling van een werknemer €500 per beschikbaar bij een fulltime aanstelling.
- De werknemer heeft recht op 2 uren per werkweek (deeltijders naar ratio) voor zijn individuele professionele ontwikkeling.
- De werknemer legt achteraf verantwoording af over zijn activiteiten in het kader van zijn professionele ontwikkeling

Toch zijn er obstakels wanneer het gaat over scholing van docenten, naast de werkdruk wordt de leidinggevende genoemd als reden dat leerkrachten niet extra worden geschoold (Diepstraten & Evers, 2012). Zo worden aanvragen voor een scholing regelmatig afgewezen omdat er geen budget voor is. Ook zou scholing organisatorisch niet uitvoerbaar zijn omdat er lesgebonden taken in het gedrang komen. Opvallend is dat een aantal leraren ook te horen krijgt dat een opleiding niet “past”, of dat de leerkracht dat “niet kan”. Uit angst voor conflict met een leidinggevende durven leraren hun aanvraag niet door te zetten, ondanks het aanwezig zijn van professionaliseringsrechten. (Diepstraten & Evers, 2012)

De meeste leraren doen mee aan professionaliseringsactiviteiten, al wordt dit bemoeilijkt door de hoge werkdruk (Vrieling & van der Boom, 2014). Uit hetzelfde artikel blijkt dat 63% van de leerkrachten aangeeft te weinig tijd te hebben voor professionalisering, 44% geeft aan te weinig tijd te

krijgen binnen de normjaartaak, 43% van de ondervraagden geeft in het onderzoek aan dat zij niet aan professionaliseringsactiviteiten deelnemen omdat ze niet vervangen kunnen worden. Het financieren van scholing is in mindere mate een belemmering, één op de drie leerkrachten geeft aan dat het financieel niet haalbaar is omdat er onvoldoende budget is vanuit hun werkgever. Zelden wordt een opleiding of cursus door een leerkracht zelf betaald (Vrielink & van der Boom, 2014).

2.4 Rol schoolleiders bij het inzetten van expertise van passend onderwijs.

Leerkrachten worden soms vanuit een breder perspectief tot leren bewogen, zo heeft de invoering van het passend onderwijs in 2014 er voor gezorgd dat de leraar nieuwe kennis en andere vaardigheden nodig heeft om goed les te kunnen geven (Brouwer et al., 2016). Naast verschillende beleidsmaatregelen betekent de invoering van het passend onderwijs vooral dat leraren nieuwe vaardigheden moeten ontwikkelen om de leerlingen op een gedegen manier te kunnen ondersteunen, ook als de leerling verschillende behoeftes en mogelijkheden heeft (Hulsbos et al., 2016a).

In een onderzoek over een passende leeromgeving in de basisschool wordt een gunstige leeromgeving voor het passend onderwijs omschreven aan de hand van de volgende kenmerken (Hulsbos, Langevelde & Evers, 2016b):

1. Er is sprake van gespreid leiderschap in lerarenteams. Het is hierbij van belang dat leraren invloed verwerven op basis van relevante expertise, bijvoorbeeld over verschillende soorten leerlingen.
2. De schoolleider laat gedragingen zien die horen bij transformationeel leiderschap. Hiermee worden leerkrachten uitgedaagd om een ander perspectief te ontwikkelen rondom vraagstukken in het passend onderwijs, dit draagt bij aan hun professionele ontwikkeling. “Een schoolleider maakt geen keuze voor leraren over onderwijsinhoudelijke zaken maar helpt leraren om zelf tot professionele keuzes rondom passend onderwijs te komen.”
3. In de school bestaat een cultuur van professionele verbondenheid. Er wordt gesproken over het functioneren van leerkrachten en vraagstukken rondom passend onderwijs worden teambreed besproken.

Toch concludeerden Hulsbos, Langeveld en Evers (2016b) dat schoolleiders zelf veel invloed willen hebben, maar dat ze dit minder makkelijk toekennen aan een collega. Daarnaast laten schoolleiders in de praktijk te weinig gedrag zien dat deze professionele ontwikkeling ondersteunt. Ook lijkt er opvallend weinig verbondenheid aanwezig, spreken leraren elkaar niet aan op elkaars functioneren en is er weinig belangstelling voor kennis en expertise van collega's. Wat dat betreft levert het leerkrachten in eerste instantie weinig op om een scholing te volgen. Ook Andrea Brouwer

concludeert dat er weinig tot geen samenhang is tussen de aangeboden scholing en het schoolbeleid; “het levert docenten te weinig op en het biedt te weinig loopbaanperspectief” (Brouwer et al., 2016).

Schoolbesturen of leidinggevenden die hun leerkrachten willen motiveren om zich te professionaliseren moeten zich realiseren dat er veel factoren zijn die invloed hebben op deze motivatie. Eigen normen en waarden, doelen, ervaring, overtuigingen en persoonlijkheid spelen een rol in de reactie van leerkrachten op vernieuwing, dit is waarom elke leerkracht anders reageert op verandering (Dzubay, 2001). Daarnaast concludeert Dzubay (2001) dat het geen zin heeft om leerkrachten te motiveren door ze allerlei nieuwe ideeën voor verbetering aan te bieden, het is beter om kansen, tijd, feedback en andere vormen van support te bieden zodat hun eigen motivatie groeit. Als leerkrachten iets aangeboden krijgen waarin zij zelf niet geïnteresseerd zijn dan is het volgens Dzubay (2001) onwaarschijnlijk dat zij het in hun praktijk zullen implementeren.

2.5 *Motivatie voor scholing*

Motivatie is een vooraanstaande zorg van managers, leerkrachten, ouders en anderen die individuen mobiliseren om iets te doen (Ryan & Deci, 2000). Volgens Ryan en Deci (2001) wordt motivatie zeer gewaardeerd vanwege de gevolgen ervan; motivatie produceert. Er zijn interne en externe redenen om gemotiveerd te zijn, de vraag is echter of mensen bij extrinsieke motivatie echt het belang en de waarde inzien van wat ze doen.

Een betere vorm van motivatie in het geval van scholing is intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wordt beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor de professionele ontwikkeling van leraren ten behoeven van verbetering en vernieuwing in de school (Vermeulen, Klaijns & Martens, 2011). Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer het individu primair voldoening vindt in de activiteit zelf, los van enige vorm van positieve of negatieve consequentie die daaruit voortvloeit (Ryan & Deci, 2000). De schoolomgeving moet echter ondersteunend zijn aan de intrinsieke motivatie van leraren (Hulsbos, Langevelde & Evers, 2016b), deze ondersteuning kan volgens de auteurs worden geboden door:

- Autonomie, de vrijheid om te kunnen handelen en niet onder druk te staan. In het kader van het passend onderwijs is het bijvoorbeeld van belang dat leraren ervaren voldoende regie te kunnen voeren over de wijze waarop zij dit vormgeven en de keuzes die ze daarbij maken.
- Competentie, het gevoel van competentie helpt professionals zich te ontwikkelen en verhoogt hun capaciteit om zich flexibel aan te passen aan een veranderende omgeving.
- Verbondenheid, rondom het passend onderwijs kan verbondenheid zorgen om met elkaar complexe vraagstukken op te lossen.

Deze onderdelen komen terug in de vragenlijst om deelvraag drie te beantwoorden. De ontwikkelde items gaan over autonomie (het volgen van individuele scholing), competentie (het vragen en

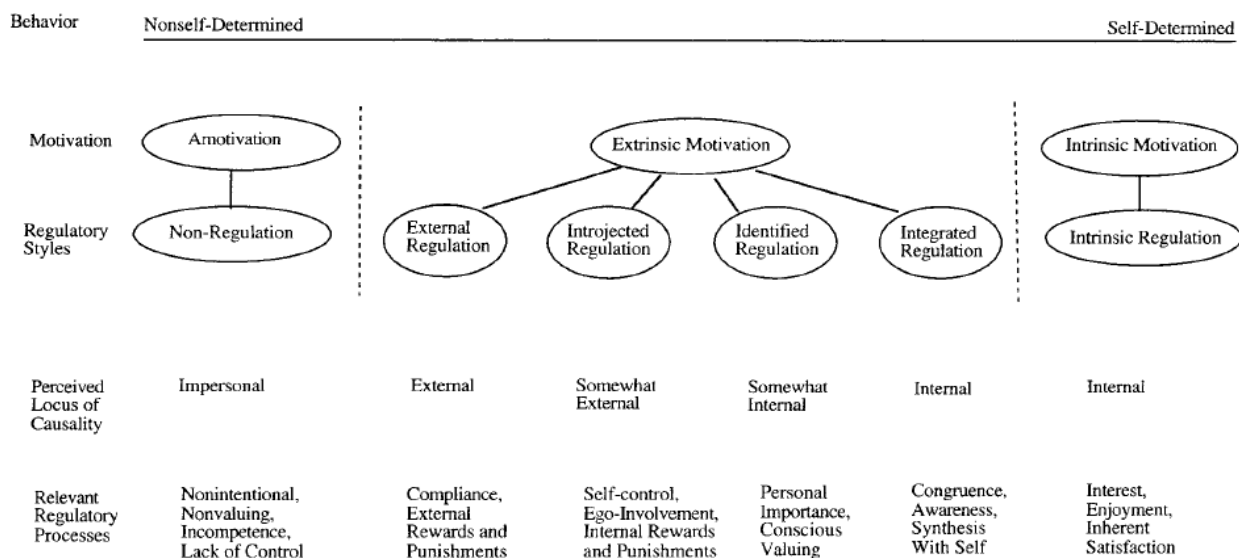
gebruiken van de kennis van leerkrachten) en verbondenheid (het bieden van teamscholing en het praten over gedrags- en leerproblemen).

Uit een Iers onderzoek naar motivatie om te participeren in professionele ontwikkeling blijkt dat er veel leerkrachten zijn die zorgen hebben over hun motivatie om aan professionalisering te doen (McMillan, McConnell en O'Sullivan, 2016). Zij concluderen dat de politiek goed moet luisteren naar de leerkrachten zelf als het gaat om effectieve scholing van leerkrachten. "Het creëren van condities die de intrinsieke motivatie versterken is een afstemmingsproces op het niveau van de schoolorganisatie tussen enerzijds de professionals en anderzijds het management en de staf" (Vermeulen et al., 2011). De auteurs van het Ruud de Moor Centrum geven aan dat deze afstemmingsprocessen plaatsvinden in een professionele cultuur, hoe die vormgeving er uit ziet in onderwijsorganisaties is echter nauwelijks in kaart gebracht. Wel hebben zij de motivatie voor professionalisering getoetst. Op een schaal van 1 tot 5 scoren leerkrachten een gemiddelde score van 4,25 (SD= 0.84) op het onderdeel professionele ontwikkeling. Daarnaast geeft 94% van de respondenten aan dat ze scholing belangrijk of zeer belangrijk vinden. Geld lijkt een rol te spelen bij scholing, wanneer de gewenste cursus zelf betaald moet worden dan geeft 90% van de leerkrachten aan dit niet te doen. "Wanneer de onderwijsdoelen in overleg met leerkrachten worden vastgesteld en worden gebaseerd op visie en ontwikkelingsbehoeften van leerkrachten, worden ze beter door leerkrachten gedragen" (Vermeulen et al., 2011). Dzubay (2001) komt met eenzelfde conclusie, "om de beste resultaten te behalen bij het vernieuwen van het onderwijs is het nodig om leerkrachten eerst te laten wennen aan de voorgestelde vernieuwing. Pas als leerkrachten het nut van vernieuwing inzien zullen nieuwe ideeën geïntegreerd worden in de klassen".

Een professionele leercultuur op scholen is een krachtig middel om de intrinsieke motivatie bij leerkrachten te verhogen (Windmuller, 2012). De belangrijkste motivatie voor deelname aan professionalisering is vooral dat leerkrachten willen bijdragen aan de ontwikkeling van de eigen school en het onderwijs. Op de tweede plaats staat dat leerkrachten zich persoonlijk en professioneel willen ontwikkelen. Professionaliseren om een andere functie te bekleden of om feedback aan collega's te kunnen geven is de minst sterke reden voor professionalisering (Vermeulen et al., 2011).

Motivatie bij leerkrachten kan dus intrinsiek zijn, daarnaast zijn er ook extrinsieke factoren die mee kunnen spelen bij de motivatie om zich te professionaliseren. Zo kan een docent verplicht worden een scholing te volgen, is er sprake van eigenbelang of volgt iemand een scholing vanuit interne congruentie. Volgens Ryan en Deci (2000) hebben deze vormen van non-intrinsieke motivatie effect op de prestaties, het gedrag en het welzijn. In figuur 1 worden de verschillende vormen van motivatie uiteengezet, de types zijn gerangschikt van links naar rechts waarbij de hoeveelheid zelfdeterminatie toeneemt. Links staat de amotivatie, dit betekent dat er geen motivatie aanwezig is. Externe regulatie omvat motivatie vanuit verwachtingen, beloningen en straffen. Geïntrojecteerde regulatie omvat

motivatie door schuld, schaamte en interne druk. Geïdentificeerde regulatie betreft de persoonlijke waarde en of iemand het persoonlijk zinvol vindt. Geïntegreerde regulatie omvat de persoonlijke waarde en het belang van deze activiteit. Intrinsieke motivatie komt vanuit plezier en eigen interesse.



Figuur 2. Continuüm met verschillende vormen van motivatie volgens de zelf-determinatie theorie. Overgenomen uit “*Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*” door Ryan, R.M. en Deci, E.L., 2000, *American psychologist*, 55(1), pagina 72. Copyright 2000, American Psychological Association.

Uit onderzoek in 2010 blijkt dat Nederlandse leerkrachten minder bereid zijn zich te professionaliseren en dat ze eerder afhaken bij permanente educatie (Stijnen, Diepstraten, Wassink, Martens & Claessen, 2010). Zij maken uit verschillende onderzoeken op dat het niet goed gaat met de professionalisering van de Nederlandse leraar. Opvallend is dat de technische leergierigheid in vergelijking met andere hoger opgeleiden bij leerkrachten een lagere prioriteit heeft als het gaat om professionalisering voor ICT, scholing in persoonlijke bekwaamheid scoort bij leerkrachten relatief hoog (Stijnen et al., 2010). Ook concluderen zij dat leraren veel minder leenangstig zijn in vergelijking met andere professionals, leraren hebben het idee dat zij echt iets bij kunnen leren. Wel willen leraren garanties voor zaken als steun en haalbaarheid voordat een opleiding wordt gestart, vooral leraren in het primair onderwijs zoeken naar zekerheid als ze gaan leren. Een ander verschil tussen leerkrachten in het primair onderwijs en de andere onderwijsvormen is dat er bij leerkrachten op het primair onderwijs meer bereidheid is om te leren over opvoeding, vermoedelijk heeft dit te maken met de leeftijd van de leerlingen (Stijnen et al, 2010).

In een onderzoek naar professionalisering in het primair onderwijs blijkt dat leerkrachten zich vooral willen professionaliseren in hun eigen vakgebied (59%) en op pedagogisch didactisch gebied

(41%), leerlingenzorg scoort met 28% aanzienlijk lager (van der Neut, Nijman, Teurlings, Hijkoop, den Boer, van der Horst & Hövels, 2011). Mannen willen zich vaker professionaliseren op het gebied van management terwijl vrouwen zich vaker bijscholen op pedagogische en didactische vaardigheden. Gekeken naar wat leerkrachten wenselijk vinden om in geschoold te worden dan scoort het onderdeel pedagogische competenties het hoogste met 49% (van der Neut et al., 2011).

3. Vraagstellingen, hypothesen en significantie

De probleemanalyse omschreef het probleem van het ontbreken van kennis over gedrags- en leerproblemen bij leerkrachten in het primair onderwijs, dit wordt als één van de redenen genoemd waarom passend onderwijs nog niet goed werkt. Het doel van dit onderzoek is om aan te tonen in hoeverre leerkrachten gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in deze gedrags- en leerproblemen, en of er een verschil is tussen de gewenste en werkelijke scholing.

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

In dit onderzoek is de volgende centrale vraag behandeld: *In welke mate voelen leerkrachten in het primair onderwijs zich geschoold omtrent gedrags- en leerproblemen, en voelen ze zich gemotiveerd en gefaciliteerd om zich op dit domein te professionaliseren?*

Om de centrale vraag goed te kunnen beantwoorden zijn de volgende vier deelvragen behandeld:

1. Ervaren leerkrachten in het primair onderwijs dat zij voldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen?
2. Is er een verschil tussen gewenste en werkelijke scholing van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen?
3. Wat is de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom gedrags- en leerproblemen?
4. In hoeverre zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen sinds de invoering van het passend onderwijs?

3.2 Hypothesen

Naar aanleiding van eerdere onderzoeken is de verwachting bij de eerste deelvraag dat leerkrachten ook in dit onderzoek aangeven dat zij tot nu toe te weinig kennis hebben van gedrags- en leerproblemen. Vanuit persoonlijke ervaringen uit de praktijk wordt verwacht dat leerkrachten vinden dat zij onvoldoende geschoold zijn in deze onderdelen, dit wordt regelmatig door collega's gemeld op studiedagen of andere bijeenkomsten. De verwachting bij deelvraag twee is dat er een verschil is tussen gewenste en werkelijke scholing. De verwachting is dat leerkrachten aangeven dat zij onvoldoende individuele en/of teamscholing krijgen over gedrags- en leerproblemen. De hypothese voor deelvraag drie is dat de rol van de leidinggevende groot zal zijn, we verwachten daarnaast uit

eigen werkervaring dat leerkrachten vinden dat de schoolleiding te weinig doet met betrekking tot scholing op het gebied van gedrags- en leerproblemen. De verwachting bij de vierde deelvraag is dat leerkrachten gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen, de verwachting is dat meerdere soorten motivatie een rol spelen maar dat de intrinsieke motivatie sterker is vertegenwoordigd.

4. Methode

Dit onderzoek heeft een cross-sectioneel karakter. Het onderzoek brengt de motivatie rondom scholing van leerkrachten op het primair onderwijs in kaart, hierbij is een online vragenlijst gebruikt. Er is voor een online vragenlijst gekozen om een zo breed mogelijk publiek aan te spreken, zo kan er het best een beeld worden gevormd van de huidige stand van zaken. Interviews met individuen, teams of een aantal scholen zouden juist een nauwer beeld geven van het onderwerp.

4.1 Onderzoeksgroep

Er is sprake van een doelgerichte steekproef omdat de benodigde respondenten als leerkracht op een basisschool moeten werken. Het risico van een doelgerichte steekproef is dat er te weinig respondenten worden bereikt die de enquête in willen vullen, daarom is er via social media actief gezocht naar respondenten die voldoen aan deze eisen. De onderzoeksgroep in dit onderzoek bestaat uit leerkrachten die werken in het Nederlands regulier primair basisonderwijs die mogelijk te maken hebben met passend onderwijs. De vragenlijst is anoniem ingevuld, respondenten zijn niet te herleiden naar personen.

4.2 Materialen

Omdat dit een verkennend onderzoek is met specifieke vragen is er een eigen vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst richt zich op veelvoorkomende gedrags- en leerproblemen die passen bij het huidige cluster 3 en cluster 4 onderwijs. De vragenlijst is als volgt tot stand gekomen: Voor de eerste deelvraag zijn items opgesteld die de kennis over gedrags- en leerproblemen, het voldoen van deze kennis en de mate van scholing rondom deze kennis meten. De gedrags- en leerproblemen waarnaar wordt gevraagd komen voort uit het artikel van “*Passende competenties voor passend onderwijs*” van Smeets et al. (2015) waarin externaliserend gedrag (ADHD, ODD en agressie), internaliserend gedrag (psychiatrische problemen en hechtingsproblematiek), verstandelijke beperking of zeer moeilijk lerend, dyslexie en autisme worden genoemd. Om het onderzoek niet te breed te maken is er voor gekozen om niet alle specifieke onderwijsbehoeften en belemmeringen mee te nemen, pesten, hoogbegaafdheid, spraak- en taalstoornis, leerachterstanden en lichamelijke beperkingen zijn daarom niet meegenomen. Om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden zijn er items opgesteld die de

gewenste en werkelijke scholing in kaart brengen. Er is gevraagd naar zowel individuele scholing als teamscholing omdat er in de literatuur verschillende opvattingen over zijn gevonden. De Onderwijsraad (2013) geeft aan dat er te weinig wordt geïnvesteerd in het handelen van de individuele leraar, Diepstraten en Evers (2012) concluderen dat er ontevredenheid is over teamscholing en Brouwer et al. (2016) geven aan dat leerkrachten wel tevreden zijn over individueel gevolgde trajecten. Na de eerste reeks vragen over specifieke gedrags- en leerproblemen, wordt in de rest van de vragenlijst gevraagd naar algemene leerproblemen, gedragsproblemen of passend onderwijs. Leerkrachten zijn gevraagd naar zowel individuele als teamscholing in de periode 2014 t/m 2017 en schooljaar 2017-2018, hierbij staat 2014 t/m 2017 voor “eerdere scholing”, en staat 2017-2018 voor “huidige scholing”. Ook is in kaart gebracht of leerkrachten, sinds de invoering van het passend onderwijs in 2012, individueel of in team zijn begeleid om passend onderwijs te kunnen bieden in hun eigen groep. De derde deelvraag ging over de rol van de leidinggevende bij het bieden van zowel individuele als teamscholing. De bijbehorende items zijn gebaseerd op de aanbevelingen aan schoolleiders van Vrielink en Van der Boom (2014) om professionalisering te verbeteren. De items bevatten vragen over stimuleren van, aandacht geven aan, faciliteren van en zorgen voor gezamenlijke leeractiviteiten. De items over de rol van de leidinggevende omtrent het motiveren van leraren zijn gebaseerd op de omschrijving van Hulsbos et al. (2016b), deze items gaan over autonomie (het volgen van individuele scholing), competentie (het vragen en gebruiken van de kennis van leerkrachten) en verbondenheid (het bieden van teamscholing en het praten over gedrags- en leerproblemen. Om de vierde deelvraag te beantwoorden zijn er items opgesteld die gingen over de motivatie voor professionalisering. Dit onderdeel omvat items over intrinsieke motivatie, geïntegreerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntrojecteerde regulatie. De zestien items die de motivatie tot professionalisering sinds de invoering van het passend onderwijs meten zijn gebaseerd op de zelf-determinatie theorie van Ryan en Deci (2000). De veertien items die vragen naar de algemene redenen om aan professionele ontwikkeling te doen, komen overeen met het instrument dat is gebruikt in het artikel van Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens, en van den Beemt (2014). Tenslotte zijn de participanten gevraagd naar sekse, leeftijd, aantal werkzame jaren in het onderwijs en naar de provincie waarin zij werken. Er is expliciet benoemd dat de respondenten alleen leerkrachten in het basisonderwijs mogen zijn. De volledige vragenlijst staat in Bijlage 1. Om de data te verzamelen is er een survey gebruikt, de survey is online vormgegeven middels het programma LimeSurvey van de Open Universiteit.

4.3 *Procedure*

Voorafgaand aan het verspreiden en afnemen van de vragenlijst is de survey voorgelegd aan enkele collega's uit het onderwijs om te kijken of zij tegen problemen aanlopen bij het invullen van de

survey. Dit is gedaan om te voorkomen dat er achteraf vragen verkeerd zijn geformuleerd of dat respondenten de vraag verkeerd interpreteren. Na de testfase is de survey op Facebook gezet en verspreid onder leerkrachten. Leerkrachten uit de testfase zijn niet benaderd omdat zij de vragen al kenden. Toen de survey online stond is er gekeken naar het aantal respondenten binnen drie dagen. Wanneer er voldoende (>300) respondenten zouden zijn, zou er niet extra actief worden gezocht naar leerkrachten. Dit was echter niet het geval, een grote respons bleef uit. Er is toen actie ondernomen om meer respondenten te werven. Leerkrachten zijn individueel benaderd om de vragenlijst te delen met collega's of vrienden vanuit het werkveld. Tevens is de link naar de survey verspreid binnen het samenwerkingsverband waarin de onderzoeker werkzaam is. Ook zijn er op Facebook enkele onderwijsgerelateerde pagina's benaderd om de vragenlijst op hun pagina te delen en is er een oproep op LinkedIn geplaatst. De vragenlijst is offline gehaald nadat herhaalde acties en oproepen aan scholen, leerkrachten en Facebookpagina's geen nieuwe respondenten meer opleverden. De enquête heeft online bestaan van 25 oktober 2018 tot en met 5 januari 2019. Er zijn 171 respondenten die op de link van de vragenlijst hebben geklikt, 62 responsen waren onvolledig en 7 respondenten waren niet werkzaam als leerkracht. Om een goed beeld te kunnen schetsen van de motivatie van leerkrachten rondom scholing voor passend onderwijs zijn alleen de volledig ingevulde enquêtes meegenomen in de data-analyse (n=102), de niet afgeronde enquêtes waren dusdanig onvolledig ingevuld dat er geen samenhang kan worden gevonden.

4.4 Analyse

Voor het analyseren van de data wordt gebruikt gemaakt van SPSS. De data van de vragenlijst worden gedownload van LimeSurvey en geïmporteerd in SPSS. Allereerst is er middels een principal components factoranalyse een analyse gemaakt van de vragenlijst, hiervoor is een KMO and Bartlett's test uitgevoerd. Deze test is gebruikt om in te schatten of de steekproef adequaat is voor het uitvoeren van een factoranalyse. Er is gekeken naar de Varimax rotated component matrix en daaruit zijn schalen per vraaggroep gemaakt. De resulterende schalen zijn onderworpen aan een betrouwbaarheidsanalyse om de onderlinge correlatie van de items te toetsen. De betrouwbaarheid van de schaal is bepaald met de Cronbach's Alpha score. Na het bestuderen van de vragenlijst, en het berekenen van de schalen, zijn de non-parametrische correlaties tussen de variabelen exploratief bestudeerd. Daarna is gekeken naar de verhouding tussen mannen en vrouwen, naar de leeftijd van de respondenten en naar het aantal werkzame jaren in het onderwijs. Als laatste is er een Oneway ANOVA afgenomen om de leeftijdsgroepen met elkaar te vergelijken. Ditzelfde is gedaan voor de groepen die gemaakt zijn voor het aantal werkzame jaren. Deze groepen zijn op meerdere onderdelen met elkaar vergeleken om te kijken of er significante verschillen zitten tussen de respondentengroepen. De analyse per deelvraag wordt omschreven in de volgende paragrafen.

Deelvraag 1

Ervaren leerkrachten in het primair onderwijs dat zij voldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen?

De huidige kennis, het voldoen van deze kennis en de mate van scholing rondom gedrags- en leerproblemen is in kaart gebracht door de scores voortkomend uit de vijfpuntsschaal descriptief te bespreken en met elkaar te vergelijken. De hoogste en laagste scores worden in beeld gebracht, de verschillen tussen de verschillende gedrags- en leerproblemen worden behandeld en de gemiddelde score van de subschalen berekend en besproken.

Deelvraag 2

Is er een verschil tussen gewenste en werkelijke scholing van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen?

Bij het analyseren van het verschil tussen gewenste en werkelijke scholing vertoonde de data geen normaalverdeling, daarom zijn er non-parametrische testen gebruikt. Eerst is er gekeken naar de gewenste scholing, deze scholing is middels een correlatieanalyse vergeleken met de huidige kennis. Vervolgens is er gekeken naar de werkelijke scholing, hierbij zijn de periodes vanaf 2012 en de periode 2014 tot 2017 samengevoegd tot één dichotome variabele “werkelijke scholing” en is er gekeken naar de werkelijke begeleiding van leerkrachten sinds de invoering van het passend onderwijs. Vervolgens is er een analyse gemaakt van de invloed van de werkelijke scholing op de kennis over gedrags- en leerproblemen, hiervoor is een Mann-Whitney test gebruikt. In 5.3.5 is de gewenste scholing vergeleken met de werkelijke scholing van de respondenten, hiervoor is een Mann-Whitney test gebruikt. De respondenten zijn in twee groepen verdeeld, de ja-groep (geschoold) en de nee-groep (ongeschoold). Hetzelfde is gedaan voor de werkelijke begeleiding, daar is wederom een Mann-Whitney test gebruikt. De respondenten zijn opnieuw verdeeld in een ja-groep (begeleid) en een nee-groep (niet begeleid).

Deelvraag 3

Wat is de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom gedrags- en leerproblemen?

Om een beeld te krijgen van de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom passend onderwijs zijn eerst de antwoorden op de items met elkaar vergeleken. Daarna is er een correlatieanalyse gedaan om de invloed van de leidinggevende op de gewenste scholing te kunnen analyseren. Hetzelfde is gedaan voor de items bij het gebruiken van en vragen naar expertise. De rol van de leidinggevende op de werkelijke scholing en werkelijke begeleiding is geanalyseerd middels een Mann-Whitney test. Bij deelvraag 4 in 5.6.2 wordt de invloed van de schoolleiding op motivatie om te professionaliseren geanalyseerd middels een correlatieanalyse.

Deelvraag 4

In hoeverre zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen sinds de invoering van het passend onderwijs?

Om de vierde deelvraag te beantwoorden zijn de respondenten gevraagd aan te geven in hoeverre zij gemotiveerd zijn om zich te scholen in gedrags- en leerproblemen. Daarnaast is er gevraagd naar de algemene motivatie om aan professionalisering te doen. Er is gekeken naar de schalen, hun gemiddelden en het verschil tussen de schalen. Er is een correlatieanalyse gedaan om de invloed van de leidinggevende op de motivatie in kaart te brengen.

5. Resultaten

5.1 Schaalconstructie van het instrument.

Dit onderzoek heeft een verkennend karakter, daarom is er een eigen instrument ontwikkeld. Uit de factoranalyse komen verschillende schalen waarmee is gewerkt. In Tabel 1 staan de schalen waarmee de analyses zijn uitgevoerd overzichtelijk weergegeven. Volgens de Kolmogorov-Smirnov normaliteitstest vertonen de meeste schalen geen normaalverdeling, daarom worden er enkel non-parametrische tests gebruikt.

Tabel 1: De gebruikte schalen met bijbehorende waarden.

Schaal	#items	α	min	max	M	SD
Kennis gedrags- en leerproblemen						
Kennis 1 – Dyslexie en dyscalculie	2	.64	1= weinig kennis	5= veel kennis	3.14	.92
Kennis 2 – Overige problemen	8	.90	1= weinig kennis	5= veel kennis	2.89	.93
Voldoen 1 – Dyslexie en dyscalculie	2	.66	1= onvoldoende	5= voldoende	2.87	.66
Voldoen 2 – Overige problemen	8	.91	1= onvoldoende	5= voldoende	2.62	.71
Scholing 1 – Dyslexie en dyscalculie	2	.70	1= zeer weinig geschoold	5= zeer veel geschoold	2.72	.89
Scholing 2 – Overige problemen	8	.93	1= zeer weinig geschoold	5= zeer veel geschoold	2.47	.92
Gewenste scholing						
Voldoende scholing	4	.85	1= volledig mee oneens	5= volledig mee eens	2.56	1.03
Meer dan gewenst	4	.87	1= volledig mee oneens	5= volledig mee eens	1.76	.83
Meer individuele scholing	2	.90	1= volledig mee oneens	5= volledig mee eens	3.48	1.15
Meer teamscholing	2	.92	1= volledig mee oneens	5= volledig mee eens	3.75	1.06
Rol van schoolleiding						
Bieden scholing	6	.90	1= volledig mee eens	5= volledig mee oneens	2.73	1.04
Gebruiken expertise	5	.94	1= volledig mee eens	5= volledig mee oneens	2.99	1.18
Motivatie voor scholing rond passend onderwijs						
Intrinsieke motivatie	6	.96	1= Volledig mee oneens	5= volledig mee eens	3.60	1.10
Geïntegreerde regulatie	4	.92	1= Volledig mee oneens	5= volledig mee eens	3.69	1.03

Geïdentificeerde regulatie	4	.90	1= Volledig mee oneens	5= volledig mee eens	4.09	.75
Geïntrojecteerde regulatie	2	.98	1= Volledig mee oneens	5= volledig mee eens	3.26	1.36
Redenen om te professionaliseren						
Reden intrinsieke en geïntegreerde regulatie	8	.96	1= Helemaal niet van toepassing	5= heel erg van toepassing	4.04	.87
Reden geïntrojecteerde regulatie	3	.76	1= Helemaal niet van toepassing	5= heel erg van toepassing	2.56	1.15
Reden externe regulatie	3	.80	1= Helemaal niet van toepassing	5= heel erg van toepassing	2.03	.88

In Tabel 2 Staan alle correlaties weergegeven tussen de hier boven genoemde schalen. De correlaties in dit onderzoek worden geïnterpreteerd zoals vermeld in Creswell (2014). Hierbij staat een correlatiescore lager dan .35 voor zwak of geen correlatie, van .35 tot .65 staat voor een matige correlatie en .66 tot .85 voor een sterke correlatie.

Tabel 2: Correlatieanalyse van de gebruikte schalen (Spearman, n=102).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Aanwezige kennis 1	1																		
2. Aanwezige kennis 2	,395**	1																	
3. Voldoen van kennis 1	,616**	,200*	1																
4. Voldoen van kennis 2	,289**	,715**	,380**	1															
5. Mate van scholing 1	,792**	,420**	,696**	,388**	1														
6. Mate van scholing 2	,300**	,817**	,185	,704**	,460**	1													
7. Voldoen scholing	,399**	,541**	,375**	,585**	,583**	,643**	1												
8. Meer dan gewenst	,013	,057	,088	,065	,168	,196*	,284**	1											
9. Meer scholing individueel	-,180	-,192	-,268**	-,176	-,317**	-,140	-,224*	-,252*	1										
10. Meer scholing team	-,072	-,160	-,110	-,102	-,102	-,063	-,186	-,220*	,314**	1									
11. Leidinggevende biedt scholing	,216*	,394**	,269**	,336**	,352**	,472**	,669**	,323**	-,192	-,258**	1								
12. Leidinggevende gebruikt expertise	,169	,364**	,125	,337**	,264**	,453**	,559**	,103	-,060	-,190	,739**	1							
13. Intrinsieke motivatie	,232*	,509**	,230*	,452**	,251*	,428**	,373**	-,008	,140	,131	,265**	,289**	1						
14. Geïntegreerde regulatie	-,024	,188	-,048	,107	-,046	,093	-,027	-,185	,216*	,254*	-,171	-,063	,459**	1					
15. Geïdentificeerde regulatie	,091	,364**	-,044	,320**	,100	,338**	,267**	-,094	,341**	,170	,159	,177	,745**	,565**	1				
16. Geïntrojecteerde regulatie	,103	,103	-,012	,042	,130	,070	,052	-,094	,059	,017	-,047	-,034	,212*	,464**	,348**	1			
17. Reden intrinsiek en geïntegreerde regulatie	-,037	-,008	-,041	,022	-,025	,038	-,047	,094	-,056	,035	,036	,105	-,016	-,098	-,057	-,143	1		
18. Reden geïntrojecteerde regulatie	-,204*	-,007	-,172	,004	-,185	-,065	-,185	,076	,016	,018	-,100	-,087	-,064	,111	,006	,021	-,007	1	
19. Reden externe regulatie	,037	,117	-,133	,054	,032	,126	-,070	-,002	-,096	,016	-,028	-,033	-,041	-,007	-,048	,062	-,218*	,390**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

5.2 Analyse van de onderzoeksgroep

De groep respondenten die de vragenlijst volledig heeft ingevuld bestaat uit 102 personen. Van alle respondenten zijn er 7,8% van het mannelijk geslacht, dit komt neer op 8 mannen en de overige 94 respondenten zijn vrouwelijk. Het grote verschil komt waarschijnlijk door de verhouding tussen mannen en vrouwen in het primair onderwijs. In de onderzoeksgroep zitten mensen in de leeftijd van 22 tot 66 jaar. De gemiddelde leeftijd van de groep is 42,66 jaar ($n = 102$, $SD = 11.12$). Gemiddelde heeft de onderzochte groep 16,75 jaar onderwijservaring ($n = 102$, $SD = 9.54$). Het aantal werkzame jaren loopt van 2 jaren tot 41 arbeidsjaren. In Bijlage 2 staan de resultaten van de analyse van de onderzoeksgroep weergegeven.

5.3 Ervaren leerkrachten in het primair onderwijs dat zij voldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen?

Om te weten te komen in hoeverre leerkrachten zijn geschoold is er gevraagd naar de mate van kennis rondom gedrags- en leerproblemen. De respondenten geven aan in welke mate zij geschoold zijn in gedrags- en leerproblemen, zij geven hun huidige kennis aan van gedrags- en leerproblemen en zij geven aan in hoeverre deze kennis voldoet in de praktijk. De items zijn gemeten middels een vijfpuntsschaal, in deze schaal staat de waarde 1 voor de laatste score en is 5 de hoogst haalbare waarde. Zie Bijlage 3 voor meer resultaten.

5.3.1 Mate van scholing over gedrags- en leerproblemen

Respondenten hebben antwoord gegeven op de vraag “Als ik denk aan mijn kennis over, dan ben ik 1= zeer weinig geschoold, 2= matig geschoold, 3= voldoende geschoold, 4= ruim voldoende geschoold en 5= zeer veel geschoold. De mate van scholing over gedrags- en leerproblemen is weergegeven in Tabel 3, de respondenten geven aan dat zij voldoende tot ruim voldoende zijn geschoold in ADHD en in dyslexie. De respondenten geven aan dat zij matig tot zeer weinig zijn geschoold om leerlingen met een verstandelijke beperking op de juiste manier te kunnen lesgeven. De overige gedrags- en leerproblemen scoren allemaal $<3,0$ en daarmee lager dan een voldoende.

Tabel 3: Scores per schaal en per item over de mate van scholing betreft gedrags- en leerproblemen.

Item:	Gem.	SD
Verstandelijke beperking	1.94	.89
ASS	2.87	1.26
Laag IQ	2.36	1.04
ADHD	3.34	1.07
ODD	2.45	1.21
Psychische problemen	2.11	1.14
Hechting	2.33	1.21

Agressie	2.34	1.18
Schaal: Mate van scholing overig	2.47	.92
Dyslexie	3.18	3.18
Dyscalculie	2.26	2.26
Schaal: Mate van scholing over dyscalculie en dyslexie	2.72	.89

5.3.2 Kennis van gedrags- en leerproblemen

In het onderdeel kennis over de verschillende gedrags- en leerproblemen is in kaart gebracht in hoeverre leerkrachten vinden dat zij kennis hebben over de verschillende gedrags- en leerproblemen. Deze kennis is gemeten op een 5-puntsschaal waarbij 1 staat voor onvoldoende en 5 staat voor voldoende. Hoewel dit in de enquête niet is aangegeven wordt punt 3 genomen als “gemiddelde kennis”. Respondenten hebben antwoord gegeven op de vraag “Hoeveel kennis heeft u van”, waarbij de antwoorden staan voor 1) weinig kennis en 5) veel kennis.

De ondervraagden geven aan dat zij gemiddeld het meeste kennis hebben over dyslexie en ADHD, de scores geven aan dat de respondenten vinden dat zij bovengemiddeld kennis hebben van deze onderdelen. De minste kennis bezitten de leerkrachten over leerlingen verstandelijke beperking, dyscalculie en leerlingen met psychiatrische problemen. De scores <3,0 geven aan dat de respondenten vinden dat zij daarvan onvoldoende kennis bezitten. De scores van de mate van kennis per gedrag- en leerprobleem is weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4: Scores per schaal en per item over de mate van kennis over gedrags- en leerproblemen.

Item:	Gem.	SD
Verstandelijke beperking	2.21	1.18
ASS	3.29	1.39
Laag IQ	2.81	1.15
ADHD	3.94	.93
ODD	2.98	1.27
Psychische problemen	2.44	1.18
Hechting	2.77	1.27
Agressie	2.71	1.22
Schaal: Mate van kennis overig	2.89	.93
Dyslexie	3.70	1.00
Dyscalculie	2.58	1.15
Schaal: Mate van kennis over dyscalculie en dyslexie	3.14	.92

5.3.3 Voldoen van kennis over gedrags- en leerproblemen

De respondenten hebben in het onderzoek ook aangegeven in hoeverre de huidige kennis van de verschillende gedrags- en leerproblemen voldoen in de huidige praktijk. Respondenten hebben antwoord gegeven op de vraag “In welke mate voldoet uw kennis van in uw huidige onderwijssituatie?” De antwoorden hierbij zijn 1= onvoldoende en 5 is voldoende.

Ook hierbij steken ADHD en dyslexie er qua score bovenuit, de respondenten geven daarmee aan dat de kennis over deze onderwerpen het meest voldoet in de praktijk. De onderdelen waarvan de kennis het minst voldoet in de praktijk zijn psychiatrische problemen, hechtingsproblemen en leerlingen met een verstandelijke beperking. Het gemiddelde van alle items is 2,67, dit betekent dat leerkrachten over het algemeen vinden dat zij matig tot benedengemiddeld zijn geschoold in gedrags- en leerproblemen. Tabel 5 bevat een overzicht van alle scores.

Tabel 5: Scores per schaal en per item over het voldoen van kennis over gedrags- en leerproblemen.

Item:	Gem.	SD
Verstandelijke beperking	2.44	.896
ASS	2.81	.952
Laag IQ	2.65	.828
ADHD	3.23	.702
ODD	2.55	.908
Psychische problemen	2.35	.951
Hechting	2.44	.971
Agressie	2.50	.920
Schaal: Voldoen van kennis overig	2.62	.71
Dyslexie	3.18	.723
Dyscalculie	2.56	.803
Schaal: Voldoen van dyscalculie en dyslexie	2.87	.66

5.4 *Is er een verschil tussen de gewenste en werkelijke scholing van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen?*

Om de tweede deelvraag te beantwoorden wordt eerst de gewenste scholing geanalyseerd, de gewenste scholing wordt vergeleken met de huidige kennis. Daarna wordt de werkelijke scholing en de werkelijke begeleiding in kaart gebracht, deze twee schalen worden vergeleken met de gewenste scholing en met de huidige kennis. Zie Bijlage 4 voor meer resultaten.

5.4.1 *Analyse van gewenste scholing*

Bij de analyse van de gewenste scholing is een vijf puntsschaal gebruikt, hierbij staat 1 voor “volledig mee oneens” en 5 voor “volledig mee eens”. Hoewel er voor de overige punten geen naam staat weergegeven in de enquête gaan we er van uit dat een score 3 staat voor gemiddeld. Leerkrachten geven met een score van gemiddeld 2.56 aan dat zij vinden dat zij te weinig scholing volgen over gedrags- en leerproblemen. Ze zijn het oneens met de stelling dat zij meer scholing krijgen aangeboden dan zij zouden willen. Als de leerkrachten mochten kiezen zouden zij zowel meer individuele scholing als teamscholing willen. De respondenten maken hierbij geen verschil in gedragsproblemen of leerproblemen. In Tabel 6 staan alle scores weergegeven die horen bij gewenste scholing.

Tabel 6: *Gemiddelde scores van de respondenten m.b.t. voldoen van gewenste scholing.*

	Gem.	SD
Ik volg voldoende individuele trainingen met het thema “leerproblemen”.	2,62	1,27
Ik volg voldoende teamtrainingen met het thema “leerproblemen”.	2,49	1,25
Ik volg voldoende individuele trainingen met het thema “gedragsproblemen”.	2,62	1,21
Ik volg voldoende teamtrainingen met het thema “gedragsproblemen”.	2,51	1,23
Gemiddelde: ik volg voldoende trainingen met het thema gedrags- en leerproblemen.	2,56	1,03
Ik krijg meer individuele scholing over leerproblemen aangeboden dan ik zou willen.	1,90	1,10
Ik krijg meer teamscholing over leerproblemen aangeboden dan ik zou willen.	1,65	0,89
Ik krijg meer individuele scholing over gedragsproblemen aangeboden dan ik zou willen.	1,80	0,96
Ik krijg meer teamscholing over gedragsproblemen aangeboden dan ik zou willen.	1,70	0,93
Gemiddelde: Ik krijg meer scholing dan ik zou willen over gedrags- en leerproblemen.	1,76	0,83
Als ik mocht kiezen zou ik meer individueel geschoold willen worden omtrent leerproblemen.	3,46	1,20
Als ik mocht kiezen zou ik meer individueel geschoold willen worden omtrent gedragsproblemen.	3,50	1,20
Gemiddelde: Ik zou meer individuele scholing willen over gedrags- en leerproblemen.	3,48	1,15
Als ik mocht kiezen zou ik meer als team geschoold willen worden omtrent leerproblemen.	3,75	1,09
Als ik mocht kiezen zou ik meer als team geschoold willen worden omtrent gedragsproblemen.	3,76	1,12
Gemiddelde: Ik zou meer teamscholing willen over gedrags- en leerproblemen.	3,75	1,06

5.4.2 Analyse van huidige kennis en gewenste scholing

Om in kaart te brengen of er een significant verschil is tussen de mate van kennis over gedrags- en leerproblemen en de scholingswens van de leerkrachten zijn er een aantal schalen met elkaar vergeleken. De zes schalen over de huidige kennis (de items “hoeveel kennis heeft u van.....”), het voldoen van de kennis (de items “in welke mate voldoet uw kennis van.....”) en de mate van huidige scholing (de items “als ik denk aan mijn kennis over”) worden hierbij vergeleken met de vier schalen van “ik volg voldoende trainingen”, “ik krijg meer scholing dan ik zou willen”, “ik zou meer individuele scholing willen”, en “ik zou meer teamscholing willen”.

Om te bekijken of er een verband is tussen de schalen van huidige kennis en gewenste scholing is er een Spearman’s correlatie analyse gedaan. De schaal “ik volg voldoende trainingen” heeft met de schalen die de huidige kennis meten een significante correlatie tussen de 0.375 en 0.643. Deze correlatiescore geeft een middelmatige correlatie aan die bruikbaar is voor voorzichtige voorspellingen (Creswell, 2014). De schaal “ik volg meer scholing dan ik zou willen” toont enkel een kleine significante correlatie met de gerapporteerde scholing over gedrags- en leerproblemen. Deze correlatiescore geeft een lage correlatie aan, er is geen verband tussen deze schalen. De schaal “als ik mocht kiezen zou ik meer individuele scholing willen” heeft met de schalen die de huidige kennis toont een kleine negatieve correlatie bij de schalen voldoen huidige kennis dyscalculie en dyslexie (-

0.268) en huidige scholing dyscalculie en dyslexie (-0.317). De schaal “ik zou meer als team geschoold willen worden” heeft geen significante correlatiescores. Wat blijkt uit de correlatiescores is dat de schaal “ik volg voldoende trainingen” het meeste invloed heeft op de kennis en het voldoen van de kennis over gedrags- en leerproblemen, hoe hoger de score op voldoende trainingen hoe hoger de score op het onderdeel kennis. De schalen “ik zou meer scholing willen” tonen dat er een lichte negatieve correlaties is tussen deze schalen en de kennis en het voldoen van de kennis over gedrags- en leerproblemen, hoe hoger het antwoord hoe lager de score op het onderdeel kennis. Alle scores van de correlatieanalyse staan weergegeven in Tabel 7.

Tabel 7: De mate van samenhang tussen kennis en gewenste scholing (Spearman, n=102).

	Kennis		Voldoen kennis		Scholing	
	dyscalculie en dyslexie	Kennis overig	dyscalculie en dyslexie	Voldoen kennis overig	dyscalculie en dyslexie	Scholing overig
Ik volg voldoende trainingen	,399	,541	,375	,585	,583	,643
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	,013	,057	,088	,065	,168	,196
Sig.	,898	,566	,381	,514	,091	,048
Ik zou meer individuele scholing willen	-,180	-,192	-,268	-,176	-,317	-,140
Sig.	,070	,054	,006	,077	,001	,161
Ik zou meer teamscholing willen	-,072	-,160	-,110	-,102	-,102	-,063
Sig.	,470	,109	,269	,308	,308	,531

5.4.3 Werkelijke scholing rondom passend onderwijs

Om de werkelijke scholing in kaart te kunnen brengen is er aan de respondenten gevraagd of zij in de periode van 2014 tot en met 2017 zijn geschoold in het geven van passend onderwijs. In eerste instantie waren er twee aparte vragen over de werkelijke scholing in een bepaalde periode, er is gekozen deze twee antwoorden te combineren zodat er een algemeen beeld ontstond van wel of niet geschoolde leerkrachten. Daarnaast zijn de respondenten gevraagd of zij sinds de invoering van het passend onderwijs zijn begeleid in het bieden van passend onderwijs. De opties om deze items te beantwoorden waren “ja” of “nee”. In Tabel 8 staan de resultaten van de gemeten werkelijke scholing.

Tabel 8: Werkelijke scholing en begeleiding van leerkrachten.

	n	%
Geschoold in periode 2014-2017:		
Ja	66	45%
Nee	36	35%
Begeleid sinds invoering passend onderwijs (2012):		
Ja	46	35%
Nee	56	55%

5.4.4 De invloed van de werkelijke scholing op de huidige kennis over gedrags- en leerproblemen

Zoals blijkt uit Tabel 8 zijn 36 van de 102 respondenten niet geschoold in passend onderwijs en zijn er 56 van de 102 respondenten niet begeleid bij het geven van passend onderwijs. Om te bepalen of er een relatie is tussen werkelijke scholing en de huidige kennis, het voldoen van de huidige kennis en de huidige scholing rondom gedrags- en leerproblemen zijn de ja-groep en de nee-groep middels een Mann-Whitney test vergeleken met zes schalen van de huidige kennis.

Uit de Mann-Whitney test blijkt dat er geen significant verschil is tussen de groep wel geschoolden en de groep niet geschoolden wat betreft huidige kennis over dyscalculie en dyslexie. Ook voor het voldoen van de huidige kennis van dyslexie en dyscalculie is geen significant verschil gevonden tussen de wel geschoolden en de groep niet geschoolden. Bij de andere schalen wordt wel een significant verschil gevonden tussen de wel geschoolden en de niet geschoolden (zie Tabel 9). In alle gevallen scoort de nee-groep lager op huidige kennis dan de ja-groep. Er is dus een verschil in de ervaring van de huidige kennis tussen leerkrachten die wel zijn geschoold in passend onderwijs en leerkrachten die niet zijn geschoold in passend onderwijs, dit verschil is bij vier van de zes schalen significant ($p < .05$).

Uit de Mann-Whitney test die gedaan is bij de werkelijke begeleiding komt eenzelfde beeld naar voren. Voor gerapporteerde kennis over dyslexie en dyscalculie en voor het voldoen van de kennis over dyslexie en dyscalculie zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de groep respondenten die zijn begeleid bij het geven van passend onderwijs en de groep die niet zijn begeleid bij het geven van passend onderwijs. Er is wel een significant verschil gevonden voor huidige kennis overig, voldoen huidige kennis overig, mate van scholing scholing dyscalculie en dyslexie en huidige scholing overig.

Tabel 9: Analyse van werkelijke scholing en begeleiding en de samenhang met de huidige kennis.

		Kennis		Voldoen huidige kennis	Voldoen huidige kennis	Huidige scholing	Huidige scholing
		dyscalculie en dyslexie	Kennis overig	dyscalculie en dyslexie	kennis overig	dyscalculie en dyslexie	overig
Variabele:	U	1054,000	772,00 0	971,500	556,000	901,500	596,500
Wel of niet geschoold	Z	-,956	-2,917	-1,555	-4,435	-2,036	-4,148
	Sig.	.339	.004	.120	.000	.042	.000
Variabele:	U	1076,000	983,00 0	1102,500	849,000	945,000	880,000
Wel of niet begeleid	Z	-1,453	-2,054	-1,280	-2,959	-2,341	-2,748
	Sig.	.146	.040	.201	.003	.019	.006

5.4.5 Gewenste scholing en werkelijke scholing omtrent gedrags- en leerproblemen.

Om te kijken of er een verschil is tussen de gewenste scholing en de werkelijke scholing van leerkrachten is er een Mann-Whitney test afgenomen. De vier schalen van de gewenste scholing vergeleken met de ja-groep en de nee groep, in dit geval staat de ja-groep voor geschoold in passend onderwijs en de nee-groep voor niet geschoold in passend onderwijs.

Uit de Mann-Whitney test blijkt dat er een verschil is tussen de geschoolde en de niet geschoolde groep. Op de vraag “ik volg voldoende trainingen” scoort de ja-groep gemiddeld 2.99 op een vijf puntsschaal, de nee-groep scoort 1.76 op een vijf puntsschaal. Dit laat zien dat de zelfgerapporteerde scholing van de respondenten in de schaal “ik volg voldoende trainingen” overeenkomt met de werkelijke scholing.

De vergelijking tussen de geschoolde groep en niet geschoolde groep laat bij de schalen “ik krijg meer scholing dan ik zou willen”, “ik zou meer individueel geschoold willen worden” en “ik zou meer in team geschoold willen worden” geen significant verschil zien. De gemiddelden van de schalen zijn bijna gelijk aan elkaar (zie Tabel 10). Dit betekent dat er bij deze schalen geen verschil is tussen de twee groepen. Wel geven de groepen aan dat ze meer scholing zouden willen zoals eerder omschreven in 5.3.

Tabel 10: Gemiddelde scores en Mann-Whitney test van gewenste scholing voor wel of niet geschoolde leerkrachten.

	Is de leerkracht wel of niet geschoold in PO?	n	Gem.	SD
Ik volg voldoende trainingen	1 Nee	36	1,76	,64
	2 Ja	66	2,99	,93
Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	1 Nee	36	1,74	,89
	2 Ja	66	1,77	,80
Ik zou meer individuele scholing willen	1 Nee	36	3,51	1,22
	2 Ja	66	3,46	1,11
Ik zou meer teamscholing willen	1 Nee	36	3,79	1,16
	2 Ja	66	3,73	1,01

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Significantie
Ik volg voldoende trainingen	357,000	1023,000	-5,850	,000
Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	1141,500	1807,500	-,339	,734
Ik zou meer individuele scholing willen	1153,000	3364,000	-,249	,803
Ik zou meer teamscholing willen	1112,000	3323,000	-,547	,584

5.4.6 Gewenste scholing en werkelijke begeleiding om passend onderwijs te bieden.

Om te kijken of er een verschil is tussen de gewenste scholing en de werkelijke begeleiding van leerkrachten is er een Mann-Whitney test afgenomen. In de test zijn de vier schalen van de gewenste scholing vergeleken met de ja-groep en de nee groep, in dit geval staat de ja-groep voor wel begeleid bij het geven van passend onderwijs en de nee-groep voor niet begeleid bij het geven van passend onderwijs.

Op de vraag “ik volg voldoende trainingen” scoort de ja-groep gemiddeld 3.09 op een vijf puntsschaal, de nee-groep scoort 2.12 op een vijf puntsschaal. Uit de Mann-Whitney test blijkt dat er een verschil is tussen de begeleide en de niet begeleide groep. De leerkrachten die niet zijn begeleid bij het geven van passend onderwijs scoren significant lager op de vraag “ik volg voldoende training”.

Op de vraag “ik krijg meer scholing dan ik zou willen” scoort de ja-groep gemiddeld 1.96 op een vijf puntsschaal, de nee-groep scoort 1.60 op een vijf puntsschaal. Uit de Mann-Whitney test blijkt ook dat er een significant verschil is tussen de begeleide en de niet begeleide groep. De leerkrachten die niet zijn begeleid bij het geven van passend onderwijs scoren significant lager op de vraag “ik krijg meer scholing dan ik zou willen”.

De vergelijking tussen de begeleide groep en niet begeleide groep laat bij de schalen “ik zou meer individueel geschoold willen worden” en “ik zou meer in team geschoold willen worden” geen significant verschil zien. Zie Tabel 11 voor alle scores.

Tabel 11: Gemiddelde scores van gewenste scholing voor wel of niet begeleide leerkrachten.

	Werkelijk_begeleiding Is de leerkracht wel of niet begeleid bij het geven van PO?	n	Gem.	SD
Ik volg voldoende trainingen	1 Nee	56	2,12	,87
	2 Ja	46	3,09	,95
Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	1 Nee	56	1,60	,81
	2 Ja	46	1,96	,81
Ik zou meer individuele scholing willen	1 Nee	56	3,66	1,08
	2 Ja	46	3,26	1,20
Ik zou meer teamscholing willen	1 Nee	56	3,78	1,03
	2 Ja	46	3,73	1,10

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Significantie
Ik volg voldoende trainingen	564,500	2160,500	-4,892	,000
Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	920,000	2516,000	-2,579	,010
Ik zou meer individuele scholing willen	1044,000	2125,000	-1,668	,095
Ik zou meer teamscholing willen	1259,500	2340,500	-,197	,844

5.5 Wat is de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom gedrags- en leerproblemen?

De items over de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing over gedrags- en leerproblemen laten zien dat de respondenten het meest tevreden zijn over het bieden van individuele scholing over gedrags- en leerproblemen, deze scoort 3.28 op een vijf puntsschaal. Het minst tevreden zijn de respondenten over het organiseren van deze trainingen, dit item scoort 2.52 op een vijf puntsschaal. Over het algemeen antwoorden de respondenten neutraal op de rol van de schoolleiding met betrekking tot scholing over gedrags- en leerproblemen. Zie Tabel 12 voor alle scores, zie Bijlage 5 voor meer resultaten.

Tabel 12: Scores per schaal en per item over de rol van de leidinggevende.

Item:	Gem.	SD
De leiding in mijn school biedt voldoende mogelijkheden tot individuele scholing over gedrags- en leerproblemen.	3,28	1.28
De leiding in mijn school biedt voldoende mogelijkheden tot teamscholing scholing over gedrags- en leerproblemen.	2,71	1.25
De leiding in mijn school organiseert voldoende individuele trainingen over gedrags- en leerproblemen.	2,52	1.26
De leiding in mijn school organiseert voldoende teamtrainingen over gedrags- en leerproblemen.	2,57	1.23

Mijn leidinggevende spoort mij aan om scholing te volgen over gedrags- en leerproblemen.	2,71	1.28
Mijn leidinggevende spoort mijn team aan om scholing te volgen over gedrags- en leerproblemen.	2,59	1.25
Schaal: Rol leidinggevende bij het bieden van scholing	2.73	1.04
Mijn leidinggevende maakt gebruik van de expertise die ik heb over gedrags- en leerproblemen.	2,94	1.35
Mijn leidinggevende overlegt met mij over gedrags- en leerproblemen.	3,03	1.93
Mijn leidinggevende vraagt mij naar ervaringen met gedrags- en leerproblemen.	2,96	1.34
Mijn leidinggevende vraagt mij naar kennis over gedrags- en leerproblemen.	2,85	1.34
Mijn leidinggevende zorgt er voor dat er binnen het team wordt gesproken over gedrags- en leerproblemen.	3,16	1.24
Schaal: Rol leidinggevende bij het vragen naar en gebruiken van expertise	2,99	1.18

Uit de factoranalyse bleek dat het item “ Mijn leidinggevende zorgt er voor dat er voldoende tijd is om mij te scholing in gedrags- en leerproblemen“ op beide componenten een even grote lading had, daarom wordt dit item niet meegenomen in de schaal.

Om de invloed van de schoolleiding bij het bieden van scholing te meten is er een correlatieanalyse gedaan. De twee subschalen die gaan over de rol van de leidinggevende zijn vergeleken met de gewenste scholing. Uit de correlatieanalyse blijkt dat de rol van de leidinggevende voor het bieden van mogelijkheden tot scholing de hoogste correlatie heeft met de schaal “ik volg voldoende trainingen”, De overige schalen hebben een lage correlatie (zie Tabel 13).

Tabel 13: Verband tussen de rol van de leidinggevende voor het bieden van scholing en de gewenste scholing (Spearman, n=102).

		Ik volg voldoende trainingen	Ik krijg meer scholing dan ik zou willen	Ik zou meer individuele scholing willen	Ik zou meer teamscholing willen
Rol leidinggevende	Correlatie	,652	,283	-,214	-,257
mogelijkheden tot scholing	Sig. (tweezijdig)	,000	,004	,031	,009
Rol leidinggevende	Correlatie	,551	,097	-,047	-,171
gebruiken van en vragen naar expertise	Sig. (tweezijdig)	,000	,334	,637	,085

De rol van de schoolleiding bij het gebruiken van en vragen naar expertise rondom gedrags- en leerproblemen scoort gemiddeld een 2.94 op een vijf puntsschaal. Vooral de stelling “mijn leidinggevende zorgt er voor dat er voldoende tijd is om mij te scholen in gedrags- en leerproblemen

scoort laag met een 2.70 op een vijfpuntsschaal. De hoogste score is een 3.16 op de stelling “mijn leidinggevende zorgt er voor dat er binnen het team wordt gesproken over gedrags- en leerproblemen. Zie Tabel 9 voor alle scores.

Uit de correlatieanalyse blijkt dat de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise rondom gedrags- en leerproblemen een gemiddelde correlatie heeft met de schaal “ik volg voldoende trainingen”. Deze correlatiescore is bruikbaar voor gelimiteerde voorspellingen (Creswell, 2014). De overige schalen hebben een lage correlatie (zie Tabel 10).

5.5.1 *De rol van de schoolleiding bij de werkelijke scholing rondom passend onderwijs.*

Om de invloed van de schoolleiding bij het bieden van scholing te onderzoeken is er een Mann-Whitney test afgenomen. De ja-groep (geschoold) en de nee-groep (niet geschoold) van de werkelijke scholing zijn hierbij vergeleken met de schalen “rol leidinggevende bij het bieden van scholing” en “rol leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise”.

Uit de Mann-Whitney test komt naar voren dat er een significant verschil is tussen de geschoolde en de niet geschoolde respondenten bij de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing. De groep geschoolden scoort hoger op de rol van de leidinggevende dan de groep niet geschoolden. Hetzelfde beeld komt naar voren bij de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise. De groep geschoolden scoort hoger op de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise rondom gedrags- en leerproblemen dan de groep niet geschoolden. Zie Tabel 14 voor alle scores.

Tabel 14 Analyse van werkelijke scholing en begeleiding en de samenhang met de rol van de leidinggevende.

		Rol leidinggevende bij het bieden van scholing	Rol leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise
Variabele: Wel of niet geschoold	U	591,000	630,000
	Z	-4,194	-3,914
	Sig.	.000	.000
Variabele: Wel of niet begeleid	U	593,000	603,500
	Z	-4,757	-4,611
	Sig.	.000	.000

5.5.2 *De rol van de schoolleiding bij de werkelijke begeleiding bij passend onderwijs.*

Om de invloed van de schoolleiding bij het begeleiden van leerkrachten bij het geven van passend onderwijs te onderzoeken is er een Mann-Whitney test afgenomen. De ja-groep (begeleid) en de nee-groep (niet begeleid) van de werkelijke begeleiding zijn hierbij vergeleken met de schalen “rol

leidinggevende bij het bieden van scholing” en “rol leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise”.

Uit de Mann-Whitney test komt naar voren dat er een significant verschil is tussen de begeleide en de niet begeleide respondenten bij de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing. De groep met begeleide respondenten scoort hoger op de rol van de leidinggevende dan de groep niet begeleide respondenten. Hetzelfde beeld komt naar voren bij de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise. De groep met begeleide respondenten scoort hoger op de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise rondom gedrags- en leerproblemen dan de groep niet begeleide respondenten. Zie Tabel 11 voor alle scores.

5.6 In hoeverre zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen sinds de invoering van het passend onderwijs?

In deze paragraaf wordt gekeken naar de motivatie om te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen sinds de invoering van het passend onderwijs. In de vragenlijst zijn 16 items ontwikkeld over de motivatie, er zijn 8 items opgesteld leerproblemen en 8 item over gedragsproblemen. De leerkrachten scoren bij de 16 items een gemiddelde motivatiescore van 3.70 (SD=.80) op een vijfpuntsschaal. Het verschil tussen de gemiddelde motivatie tussen leerproblemen en gedragsproblemen is minimaal, motivatie voor leerproblemen scoort 3.69 (SD=.80) op een vijfpuntsschaal en motivatie voor gedragsproblemen scoort 3.71 (SD=.85) op een vijfpuntsschaal.

Uit de factoranalyse van de 16 items komen vier schalen naar voren, deze schalen staan voor de vier verschillende soorten motivatie. In Tabel 1 staan de schalen weergegeven met de resultaten van de reliability test, zie Bijlage 6 voor meer resultaten.

Uit de analyse van de schalen blijkt dat de geïdentificeerde regulatie de hoogste score heeft met 4.09 op een vijfpuntsschaal, leerkrachten vinden het belangrijk en zinvol om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen. De intrinsieke motivatie heeft een score van 3.60 en de geïntegreerde regulatie een score van 3.69. De laagste score is voor de geïntrojecteerde regulatie, respondenten scoren daarop gemiddeld een 3.26.

5.6.1 Redenen om aan professionalisering te doen

In de vorige paragraaf is gekeken naar de motivatie van leerkrachten om zich te professionaliseren in passend onderwijs, in deze paragraaf wordt gekeken naar de algemene redenen van leerkrachten om te professionaliseren. Om dit te kunnen vergelijken is er een factoranalyse gedaan, de vragen zijn daarna verdeeld in drie subschalen (zie Tabel 1).

De schaal van intrinsieke motivatie en geïntegreerde regulatie scoort hoog, er is een gemiddelde score van 4.04 op een 5 puntsschaal. Bij de geïntrojecteerde motivatie scoren de respondenten gemiddeld 2.56 op een 5 puntsschaal. De externe regulatie scoort 2.03 op een 5 puntsschaal. Opvallend in de schaal van externe regulatie is het verschil tussen de items “het is iets waarvan anderen verwachten dat ik het doe” ($M=2.46$, $SD= 1.15$) en “anderen verplichten mij het te doen” ($M=1.77$, $SD= .93$).

5.6.2 Rol schoolleiding bij motivatie om te professionaliseren

Om in kaart te brengen of er een verband is tussen de rol van de schoolleiding en de motivatie van leerkrachten om zich te professionaliseren is er een correlatieanalyse gedaan. Hierbij zijn de vier schalen gebruikt die de motivatie van de leerkrachten meten, deze schalen zijn omschreven in 5.4. Deze vier schalen zijn vergeleken met de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing en met de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van en vragen naar expertise.

Uit de correlatie analyse blijkt dat er bij de intrinsieke motivatie een lichte correlatie is voor de rol van de leidinggevende voor zowel het bieden van scholing als bij het gebruiken en vragen naar expertise. Bij de geïntegreerde regulatie is er een lichte correlatie gevonden voor de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing, er is geen correlatie voor het gebruiken van en vragen naar expertise. Voor de geïdentificeerde regulatie en de geïntrojecteerde regulatie is geen enkele correlatie gevonden. In Tabel 15 staan de correlatiescores weergegeven.

Tabel 15: Correlatieanalyse van de rol van de leidinggevende en de motivatie om te professionaliseren. (Spearman, $n=102$).

		Intrinsieke motivatie	Geïntegreerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntrojecteerde regulatie
Rol leidinggevende bieden van scholing	Correlatie	,278	-,235	,154	-,087
	Sig. (tweezijdig)	,005	,017	,122	,385
Rol leidinggevende bij gebruiken van en vragen naar expertise	Correlatie	,288	-,075	,165	-,011
	Sig. (tweezijdig)	,003	,455	,097	,910

6. Conclusie en discussie

De vraag die in dit onderzoek centraal stond richt zich op de mate waarin leerkrachten geschoold zijn in gedrags- en leerproblemen en in hoeverre zij gemotiveerd en gefaciliteerd voelen om zich op dit domein te professionaliseren. Om deze vraag op een goede manier te kunnen beantwoorden zijn er vier deelvragen geformuleerd: 1) Ervaren leerkrachten in het primair onderwijs dat zij voldoende

kennis hebben van gedrags- en leerproblemen. 2) Is er een verschil tussen gewenste en werkelijke scholing van leerkrachten rondom gedrags- en leerproblemen? 3) Wat is de rol van de schoolleiding bij het bieden van scholing rondom gedrags- en leerproblemen 4) In hoeverre zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen sinds de invoering van het passend onderwijs?

6.1 Conclusies naar aanleiding van dit onderzoek

Kijkend naar de kennis over de problemen die zich voordoen in het basisonderwijs geven de respondenten aan dat zij over het algemeen te weinig kennis hebben van de verschillende gedrags- en leerproblemen. Dit bevestigt de resultaten van Thomas en Uthaman (2019) die eerder aangaven dat leerkrachten te weinig kennis hebben van leerproblemen. ADHD en dyslexie vormen wellicht een uitzondering, maar over het algemeen scoren de respondenten laag op het onderdeel kennis. Ook het voldoen van de huidige kennis scoort laag, opnieuw scoren ADHD en dyslexie iets hoger dan de andere onderdelen. Kijkend naar de mate van scholing over gedrags- en leerproblemen vormt zich eenzelfde beeld, respondenten geven aan dat zij op de meeste onderdelen matig tot zeer weinig zijn geschoold. Dit beantwoordt deelvraag 1, leerkrachten geven aan dat zij onvoldoende kennis hebben van gedrags- en leerproblemen.

Bij deelvraag twee kunnen we concluderen dat leerkrachten vinden dat zij onvoldoende trainingen volgen en meer individueel en in team geschoold willen worden in gedrags- en leerproblemen. Er is een positieve correlatie gevonden tussen de scholing en de kennis van gedrags- en leerproblemen, leerkrachten die aangeven voldoende trainingen te krijgen scoren ook hoger op de kennis over gedrags- en leerproblemen. De werkelijke scholing van de leerkrachten rondom passend onderwijs is onvoldoende, 35% van de respondenten geeft aan niet geschoold te zijn in het geven van passend onderwijs en 55% van de leerkrachten geeft aan dat zij niet zijn begeleid bij het bieden van passend onderwijs. De werkelijke scholing en begeleiding heeft wel een verband, leerkrachten die aangegeven geschoold en/of begeleid te zijn scoren significant hoger op de huidige kennis en het voldoen daarvan. De kennis over dyslexie en dyscalculie vormen hierop een uitzondering, daarbij is geen verschil gevonden tussen de wel en niet geschoolde leerkrachten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze twee leerproblemen vaker voorkomen in het regulier onderwijs. Leerkrachten die werkelijk geschoold zijn scoren neutraal op de vraag of zij vinden dat zij voldoende trainingen volgen. Leerkrachten die niet geschoold zijn geven ook aan dat zij te weinig training en scholing krijgen. Leerkrachten geven aan dat zij minder trainingen aangeboden krijgen dan ze in de praktijk zouden willen en dat ze zouden kiezen voor meer scholing. Dit onderzoek toont aan dat er een verschil is tussen de gewenste en werkelijke scholing, leerkrachten vinden dat zij te weinig worden geschoold en begeleid rondom passend onderwijs.

De resultaten bij de derde deelvraag, over de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing, laten zien dat de leidinggevende weinig tot geen invloed heeft op de gewenste scholing. Dit is in tegenspraak met wat eerder werd verwacht bij de hypothesen. De respondenten reageren neutraal op de rol van de leidinggevende bij het gebruiken van hun expertise over gedrags- en leerproblemen. Dit werd eerder bevestigd door Hulsbos, Langevelde & Evers (2016a), zij gaven aan dat de leidinggevende weinig gebruik maakt van de expertise van leerkrachten. Er is weinig tot geen relatie gevonden tussen de leidinggevende op de gewenste scholing van de respondenten. De leidinggevende heeft wel invloed op de werkelijke scholing van leerkrachten, de groep werkelijk geschoolden scoort significant hoger op de rol van de leidinggevende bij het bieden van scholing en gebruiken en vragen naar expertise.

De vierde deelvraag focust zich op de motivatie op te professionaliseren. Leerkrachten geven aan dat zij gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren in gedrags- en leerproblemen. De intrinsieke motivatie, geïntegreerde regulatie en geïdentificeerde regulatie scoren hoog, geïntrojecteerde motivatie is in zekere mate aanwezig maar scoort iets lager, dit lag in de lijn der verwachtingen aangezien geïntrojecteerde motivatie wordt opgelegd door anderen. Kijkend naar de algemene redenen om aan professionalisering te doen zien we dat de respondenten zeer hoog scoren op intrinsieke motivatie en geïntegreerde regulatie, ze geven als reden voor het volgen van scholing aan dat zij het zinvol, leuk en prikkelend vinden. Er zijn weinig leerkrachten die aangeven dat zij worden verplicht om te professionaliseren of dat het hen wordt opgelegd, de externe regulatie is laag. Leerkrachten geven aan dat zij gemotiveerd zijn om zich te scholen in gedrags- en leerproblemen, hierbij scoort de intrinsieke motivatie niet hoger dan geïntegreerde en geïdentificeerde regulatie. Dit is opvallend aangezien intrinsieke motivatie als belangrijkste type motivatie bij scholing wordt aangeduid (Hulsbos et al., 2016b; Ryan en Deci, 2000; Vermeulen et al., 2011; Windmuller, 2012). Als reden om aan algemene professionalisering te doen geven leerkrachten aan dat zij sterk intrinsiek gemotiveerd om zich te ontwikkelen en professionaliseren. De rol van de leidinggevende op de motivatie van leerkrachten is in lichte mate aanwezig bij de intrinsieke motivatie.

De conclusie van dit onderzoek is dat respondenten aangeven dat zij onvoldoende zijn geschoold omtrent gedrags- en leerproblemen. Ook is er een verschil tussen gewenste en werkelijke scholing, leerkrachten vinden dat zij onvoldoende gefaciliteerd worden om zich te ontwikkelen in gedrags- en leerproblemen. Leerkrachten voelen zich in sterke mate gemotiveerd zijn om zich in deze gedrags- en leerproblemen te professionaliseren. Deze motivatie komt vooral vanuit geïdentificeerde motivatie waarbij leerkrachten aangeven dat zij het belangrijk en zinvol vinden om zich te professionaliseren, ook komt er uit het onderzoek dat leerkrachten intrinsiek gemotiveerd zijn om dit te doen. De algemene redenen van de respondenten om zich te professionaliseren komen voort uit intrinsieke motivatie en geïntegreerde regulatie.

6.2 *Discussie met betrekking tot het onderzoek*

Er zijn enkele uitkomsten in dit onderzoek die sterk naar voren komen, toch zijn de uitkomsten niet zomaar te generaliseren voor grotere groepen gezien het geringe aantal respondenten van het onderzoek. Het verkrijgen van voldoende respondenten en volledige antwoorden was een knelpunt bij het uitvoeren van dit onderzoek, veel respondenten hebben de vragenlijst maar gedeeltelijk ingevuld wat resulteert in een lager aantal respondenten dan van te voren ingeschat.

Het opstellen van de items bij het instrument zorgde achteraf voor moeilijkheden, vooral de woordkeuze zorgde voor verwarring door bijvoorbeeld bij het onderdeel werkelijke scholing te vragen naar “scholing” en “begeleiding”. Daarnaast is er gevraagd naar meerder periodes waarin de respondenten geschoold zouden zijn in het geven van passend onderwijs, deze periodes zorgden voor verwarring en zijn uiteindelijk samengevoegd tot “wel geschoold” en “niet geschoold”.

Uit de factoranalyse komen bij de motivatie om te professionaliseren komen vier schalen zoals Ryan en Deci (2000) hebben omschreven. Bij de analyse van de redenen om te professionaliseren komen er slechts drie schalen uit de factoranalyse, intrinsieke motivatie vormt één schaal met geïntegreerde regulatie. Dit zou kunnen komen door het lage aantal respondenten.

Dat leerkrachten aangeven dat zij te weinig zijn geschoold is al eerder aangetoond door Rose (2001), echter is nu ook aangetoond dat de leerkrachten zich wel degelijk specifiek willen scholen in passend onderwijs. Toch dient dit met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd aangezien leerkrachten wellicht een positiever beeld schetsen van hun ambities dan zij daadwerkelijk ondernemen. Ook het voldoen van de huidige scholing kan een gevolg zijn van de huidige situatie waarin respondenten vastlopen met bepaalde leerlingen, de resultaten hiervan zijn waarschijnlijk sterk beïnvloed door recente ervaringen.

Als laatste dienen we in acht te nemen dat er uit dit onderzoek blijkt dat er een verschil is tussen werkelijke en gewenste scholing. Wat echter niet is meegenomen is dat dit verschil ook kan ontstaan door leerkrachten die geschoold zijn en dat niet wensen, of door leerkrachten die niet geschoold zijn maar ook niet geschoold willen worden. In het onderzoek is er vanuit gegaan dat mensen die niet zijn geschoold, dat wel graag zouden willen. Ook de antwoorden in de vraagstelling over huidige scholing geven aanzienlijk lagere scores bij “ik krijg meer scholing dan ik zou willen”, wellicht brengt de vraagstelling mensen in verwarring.

6.3 *Aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek*

Maatschappelijk gezien draagt dit onderzoek bij door inzicht te geven in de motivatie van leerkrachten met betrekking tot professionalisering omtrent het passend onderwijs. De kwaliteit van het onderwijs valt en staat immers met de kwaliteit van goede leerkrachten (Brouwer, Geene, de Vries, Filemon & Kneyber, 2016). Dit onderzoek geeft inzicht in deze aspecten van motivatie, het draagt bij aan het

beeld van de huidige kennis die leerkrachten hebben van gedrags- en leerproblemen.

Onderwijsinstellingen, bestuurders en andere leidinggevendenden kunnen deze inzichten gebruiken om leerkrachten beter te begeleiden en faciliteren.

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen we enkele aanbevelingen geven. Allereerst blijkt dat leerkrachten meer of regelmatigere scholing zouden willen krijgen omtrent gedrags- en leerproblemen. We raden teams en/of leerkrachten aan zelf initiatief te nemen om individuele of teamscholing aan te vragen.

Er ligt ook een rol voor de schoolleiding, vooral bij het aanbieden en stimuleren van professionaliseringstrajecten. Er lijkt weinig invloed te zijn vanuit leidinggevendenden op deze processen. Leerkrachten zouden vaker door hun leidinggevende gestimuleerd kunnen worden om zich verder te ontwikkelen, dit kan in de vorm van een studie maar ook door middel van korte cursussen of workshops. Waarschijnlijk zal het feit dat een leidinggevende dit voorstelt, faciliteert en betaalt een extra reden zijn om aan professionalisering te doen.

Volgens dit onderzoek zijn leerkrachten gemotiveerd om zich te professionaliseren, hier zouden beleidsbepalers hun voordeel uit kunnen halen. Zoals in dit onderzoek naar voren komt is de rol van de leidinggevende tot nu toe beperkt. We adviseren leidinggevendenden om eens te inventariseren wat het onderwijsteam voor scholing zou willen volgen.

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage door een beeld te schetsen van de staat van de kennis, ontwikkeling en de professionalisering van leerkrachten met betrekking tot gedrags- en leerproblemen in het primair onderwijs. De conclusies vormen mogelijk een vertrekpunt voor vervolgonderzoek.

Zoals in de aanbevelingen is omschreven liggen er mogelijkheden voor leidinggevendenden en beleidsbepalers. Wellicht zou een toekomstig onderzoek zich kunnen richten op deze groep, hoe kijken zij tegen passend onderwijs aan? En wat doen zij wel en niet doen om passend onderwijs tot een succes te maken? Zijn beleidsbepalers en leidinggevendenden wel op de hoogte van het verschil in werkelijke en gewenste scholing?

Om een vollediger beeld te krijgen van de motivatie rondom professionalisering zou er een groter onderzoek opgezet moeten worden. Verder onderzoek is nodig om de betrouwbaarheid van deze resultaten te bepalen. Een onderzoek met meer respondenten en meer tijd en budget zouden de onderzoeksvragen voor een grotere populatie generaliseerbaar kunnen maken.

7. Referenties

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.

Brouwer, A., van Geene, R., de Vries, C., Filemon, L., & Kneyber. (2016) *De staat van de leraar 2016*. Onderwijscoöperatie.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (4e editie)*. Harlow, Engeland: Pearson.

Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*.

Dzubay, D. (2001). *Understanding Motivation & Supporting Teacher Renewal. Quality Teaching and Learning Series*.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120.

<https://doi.org/10.1080/08856250801946236>

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

Hulsbos, F., Van Langevelde, S., & Evers, A. (2016a). Uitnodigende leeromgeving nodig om kennis en expertise in te zetten. *Kader Primair*, 21(7), 26-29.

Hulsbos, F., Van Langevelde, S., & Evers, A. (2016b). *Een passende leeromgeving in de basisschool*.

Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427. <https://doi.org/10.1108/09578239710184565>

Jansen in de Wal, Joost, den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional development in education*, 42(1), 150-167.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). Wet van 11 oktober 2012 tot wijziging van enkele onderwijswetten in verband met een herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het basisonderwijs, speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. *Staatsblad 2012*, 533.

Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 15-36.

Nascimento, I. S. D., Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. D. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87-94.

Onderwijsraad. (2013). Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit (Nr. 0130027/1029). Gedownload van Onderwijsraad website:

<http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/733/documenten/leraar-zijn.pdf>

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.

Perold, H., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*, 30(3).

PO-Raad (2018). Collectieve arbeidsovereenkomst 2018-2019 voor het primair onderwijs.

Gedownload van de website: <https://www.werkhoezithet.nl/kennisbank/publicatie/leraar-zijn-meer-oog-voor-persoonlijke-professiona>

Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *EDUCATION CANADA-TORONTO*-, 48(2), 62.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

<https://doi.org/10.1080/00131910120055570>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

<https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>

- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41. <https://doi.org/10.1080/10459880109603342>
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Lous, A. M. (2015). Passende competenties voor passend onderwijs. *Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*.
- Smeets, E., Ledoux, G., van Loon-Dikkers, L., Bollen, I., Eimers, A., Joosten, M., ... & Welles, H. (2019). *Passend onderwijs in de klas*.
- Smeets, E. F. L., & Rispen, J. (2008). Op zoek naar passend onderwijs. *Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis) onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Stijnen, S., Diepstraten, I., Wassink, H., Claessen, J., & Martens, R. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*.
- Thomas, E. K., & Uthaman, S. P. (2019). *Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities*.
- Van der Neut, I., Nijman, D. J., Teurlings, C., Hijkoop, S., den Boer, P., van der Horst, J., & Hövels, B. (2011). Professionalisering in het primair onderwijs. *De lerende leraar*, 115.
- Van Grinsven, V., Van der Woud, L., & Hootsen M. (2017). *Rapportage onderzoek passend onderwijs 2017*.
- Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (2011). De lerende leraar. *De lerende leraar*, 7.
- Vrielink, S., & Boom, E. van der (2014). *Effectieve professionalisering van leraren in het primair onderwijs*.
- Windmuller, I. (2012). *De versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs* (Doctoral dissertation, Fontys Hogescholen).
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
- Young, K., Mannix McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Post-primary school teachers' knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational Studies*, 36(3), 399-422.